Bürgerbewusstsein

RESEARCH

Juliane Hammermeister

Sinnbilder des Alltagsverstandes

Zur Bedeutung von Sinnbildungsprozessen in der institutionell gebundenen politischen Bildung





Bürgerbewusstsein

Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung

Reihe herausgegeben von

Dirk Lange, Didaktik der Politischen Bildung, Leibniz Universität Hannover, Hannover, Niedersachsen, Deutschland

Bürgerbewusstsein bezeichnet die Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit. Es dient der individuellen Orientierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und produziert zugleich den Sinn, der es dem Menschen ermöglicht, vorgefundene Phänomene zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen. Somit stellt das Bürgerbewusstsein die subjektive Dimension von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft dar. Es wandelt sich in Sozialisations- und Lernprozessen und ist deshalb zentral für alle Fragen der Politischen Bildung. Das Bürgerbewusstsein bildet mentale Modelle, welche die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse subjektiv verständlich, erklärbar und anerkennungswürdig machen.

Die mentalen Modelle existieren in Entstehungs- und Wirkungszusammenhängen mit der Politischen Kultur. Auf der Mikroebene steht das Bürgerbewusstsein als eine mentale Modellierung des Individuums im Mittelpunkt. Auf der Makroebene interessieren die gesellschaftlichen Bedingungen und sozialen Kontexte des Bürgerbewusstseins. Auf der Mesoebene wird untersucht, wie sich das Bürgerbewusstsein in Partizipationsformen ausdrückt.

Die „Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung" lassen sich thematisch fünf zentralen Sinnbildern des Bürgerbewusstseins zuordnen: „Vergesellschaftung", „Wertbegründung", „Bedürfnisbefriedigung", „Gesellschaftswandel" und „Herrschaftslegitimation".

„Vergesellschaftung": Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie sich Individuen in die und zu einer Gesellschaft integrieren. Welche Vorstellungen existieren über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft? Wie wird soziale Heterogenität subjektiv geordnet und gruppiert?

„Wertbegründung": Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, welche allgemein gültigen Prinzipien das soziale Zusammenleben leiten. Welche Werte und Normen werden in politischen Konflikten, gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und ökonomischen Unternehmungen erkannt?

„Bedürfnisbefriedigung": Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie Bedürfnisse durch Güter befriedigt werden. Wie wird das Funktionieren des sozioökonomischen Systems erklärt? Welche Konzept über das Entstehen von Bedürfnissen, über die Produktion von Gütern und über die Möglichkeiten ihrer Verteilung werden verwendet?

„Gesellschaftswandel": Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie sich sozialer Wandel vollzieht. Wie werden die Ursachen und die Dynamiken sozialen Wandels erklärt? In welcher Weise wird die Vergangenheit erinnert und die Zukunft erwartet?

„Herrschaftslegitimation": Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie partielle Interessen allgemein verbindlich werden. Wie wird die Ausübung von Macht und die Durchsetzung von Interessen beschrieben und und gerechtfertigt? Welche Konflikt- und Partizipationskonzept werden verwendet?

Der Reihenherausgeber Dirk Lange ist Professor für Didaktik der Politische Bildung und lehrt an der Universität Wien sowie an der Leibniz Universität Hannover.

Juliane Hammermeister

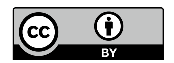
Sinnbilder des Alltagsverstandes

Zur Bedeutung von Sinnbildungsprozessen in der institutionell gebundenen politischen Bildung



Juliane Hammermeister
Oberursel, Deutschland

Der vorliegende Text wurde am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel als Dissertationsschrift angenommen. Die Open-Access-Publikation wurde von der Universitätsbibliothek der Universität Kassel unterstützt.



ISSN 2626-3343 ISSN 2626-3351 (electronic)
Bürgerbewusstsein
ISBN 978-3-658-42257-8 ISBN 978-3-658-42258-5 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42258-5

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Planung/Lektorat: Stefanie Probst
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany



Für Hans

Danksagung

Das Verfassen einer Dissertation ist ein unendlich langwieriger und einsamer Prozess. Wer zudem „nebenberuflich“ promoviert, weiß, dass man eine „Überzeugungstäter:in“ sein muss, um durchzuhalten. Wenngleich man letztlich auf sich allein gestellt ist, so bedarf es doch der sozialen Interaktion, ohne die wohl keine Dissertation jemals erfolgreich hätte abgeschlossen werden können.

An dieser Stelle möchte ich mich bei jenen Menschen bedanken, die mich auf diesem langen und steinigen Weg begleitet, die mit mir diskutiert und gestritten und die mir Mut zugesprochen haben.

Zu Beginn möchte ich mich bei meinen Eltern, Harry und Ingrid, bedanken, auf deren bedingungslose Liebe ich immer habe bauen können! Mein Dank gilt auch meiner Schwester Solveigh und meinem Bruder Sören sowie seiner Lebensgefährtin Güler Beyazdemir! Die Unmittelbarkeit und Warmherzigkeit meines familiären Umfeldes haben zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen! Ich bedanke mich ganz herzlich bei Helga und Ludwig Kempfer, meiner Tante und meinem Onkel, die in einer sehr schwierigen Lebensphase für mich in ganz besonderer Weise da waren! Ich bin unendlich traurig, dass mein Vater und meine Schwester Solveigh die Abgabe meiner Dissertation nicht mehr erleben durften! Sie fehlen sehr!

Ich weiß nicht, wie viele Gläser Wein ich mit meiner besten Freundin, Ulrike Schneider, in den vielen Sommern im Hinterhof des Frankfurter Nordends nach langen Stunden am Schreibtisch geleert habe. Ich danke ihr für ihr offenes Ohr und die unglaubliche Freundschaft, die mich über all die Jahre begleitet haben! Auch ihren Kindern, Samuel und Sarah, gilt mein Dank!

Viel verdanke ich zudem meinen beiden Betreuern, Prof. Dr. Andreas Eis und Prof. Dr. Frank Nonnenmacher! Ihre konstruktiven Impulse und kritischen Anmerkungen haben sehr wichtige Denkanstöße für diese Arbeit gegeben! Vielen

Dank dafür! Gedankt sei auch dem einstigen Didaktik-Team der Uni Frankfurt, in dem ich als pädagogische Mitarbeiterin in enger Kooperation mit Sylvia Heitz mitwirken durfte und in dem der Gedanke zu promovieren, reifte.

Ich bedanke mich zudem bei Prof. Dr. Dirk Lange, der es mir ermöglicht hat, in seiner Reihe „Bürgerbewusstsein“ zu publizieren. Auch danke ich der Universitätsbibliothek Kassel für einen großzügigen Kostenzuschuss zu dieser Open-Access-Publikation.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinem Lebensgefährten Hans-Jürgen Urban! Sein hohes Maß an (Selbst-)Reflexivität, seine Geduld, seine Ruhe und seine wärmende Liebe waren für mich in dieser Zeit von unschätzbarem Wert! Ohne sein Da-Sein und sein So-Sein hätte ich wohl diese Arbeit niemals beendet! Ihm ist diese Arbeit gewidmet!

Frankfurt a. M./Oberursel Juliane Hammermeister

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Briefe	Antonio Gramsci (1992): Briefe 1908–1926. Eine Auswahl, hrsg. v. Antonio A. Santucci, Wien Zürich: Europaverlag.
GB I	Antonio Gramsci (1995): Gefängnisbriefe. Briefwechsel mit Giulia Schucht mit einem Vorw. v. Mimma Paulesu Quercioli und einer Einl. v. Ursula Apitzsch, übers. v. Elisabeth Schweiger/Peter Kammerer/Armin Bernhard/Eleonora Beltrani/Ursula Apitzsch, hrsg. v. Ursula Apitzsch/Peter Kammerer/Aldo Natoli und Mimma Paulesu Quercioli, Bd. I, Hamburg/ Frankfurt/M.: Argument Verlag.
GB II	Antonio Gramsci (2008): Gefängnisbriefe. Briefwechsel mit Tatjana Schucht 1926–1930, mit einem Vorw. v. Ursula Apitzsch und Einl. v. Peter Kammerer und Aldo Natoli, übers. v. Ursula Apitzsch/Peter Kammerer/Jeannette Salburg, hrsg. v. Ursula Apitzsch/ Peter Kammerer/Aldo Natoli, Bd. II, Hamburg/Frankfurt/M.: Argument Verlag.
GB III	Antonio Gramsci (2014) Gefängnisbriefe. Briefwechsel mit Tatjana Schucht 1931–1935, mit einer Einl. v. Ursula Apitzsch und Peter Kammerer, übers. v. Leonie Schröder in Verbindung mit Ursula Apitzsch und Peter Kammerer, hrsg. v. Ursula Apitzsch/Peter Kammerer/Aldo Natoli, Bd. III, Hamburg/Frankfurt/M.: Argument Verlag.
GBA (1–30)	Bertolt Brecht (1989-1998): Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, 30 Bde in 32 Teilbde. und ein Registerbd., hrsg. v. Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei und Klaus-Detlef Müller, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Gramsci 1991ff.	Antonio Gramsci (1991–2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Hrsg. v. Klaus Bochmann/Wolfgang Fritz Haug/Peter Jehle (ab Bd. 7), 10 Bde., Hamburg: Argument Verlag.
GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 13. Juli 2017 (BGBl. I S. 2347).
GzK	Gramsci, Antonio (1987): Gedanken zur Kultur, hrsg. v. Guido Zamis, Leipzig: Verlag Philipp Reclam.
MEW (1–43)	Marx, Karl/Engels, Friedrich (1956ff.): Marx Engels Werke, 43 Bde., hrsg. v. Institut für Geschichte der Arbeiterbewegung Berlin, Berlin/Ost: Dietz Verlag.
PGK	Gramsci, Antonio (1980): Zu Politik, Geschichte und Kultur. Ausgewählte Schriften, hrsg. v. Guido Zamis, Frankfurt/M.: Röderberg-Verlag GmbH.



1 Einleitung

Sokrates zugeeignet
Es ist schon so: Die Fragen sind es,
aus denen das, was bleibt, entsteht.
Denkt an die Frage jenes Kindes:
Was tut der Wind, wenn er nicht weht?

(Kästner 2004: 18)

1.1 Thema und Fragestellung[1]

Konzeptionen schulischer politischer Bildung beschreiben Zusammenhänge politischen Lehrens und Lernens. Wenngleich in der Politikdidaktik zu problematisierende Inhaltsfelder sowie Fragen nach dem Prozess der Aneignung bzw. Vermittlung höchst kontrovers diskutiert werden, scheint doch das Ziel politischen Unterrichts unstrittig: Lernende sollen zu politischer Mündigkeit befähigt werden. Epistemologisch nimmt diese Zielsetzung ihren Ausgang in der Epoche der Aufklärung, für die ein Satz Immanuel Kants paradigmatisch steht: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit" (Kant 1995: 162).

Das von der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule hervorgehobene dialektische Moment der Aufklärung findet in den 1970er und 1980er Jahren über die Arbeiten Rolf Schmiederers – insbesondere sei hier an die 1971 veröffentlichte Dissertationsschrift *Zur Kritik der politischen Bildung* erinnert (Schmiederer 1971) – Eingang in die Politikdidaktik. Die Kritische Theorie

[1] Die Orthographie wurde in der gesamten Arbeit – sofern nicht anders ausgewiesen – der Reform der deutschen Rechtschreibung von 1996 angepasst.

J. Hammermeister, *Sinnbilder des Alltagsverstandes*, Bürgerbewusstsein,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42258-5_1

unterzieht den Vernunftbegriff – die Zentralkategorie philosophischer Aufklärungstheorien – einer radikalen Kritik: Je mehr die objektiven Voraussetzungen für eine befreite Gesellschaft gegeben seien, umso wirksamer werde sie herrschaftlich verhindert (Adorno/Horkheimer 2003). Angesichts der waren- und verwaltungsförmigen Zurichtung des Denkens müsse in Frage gestellt werden, ob noch von einem „Zeitalter der Aufklärung“ gesprochen werden könne (Adorno 1971: 144). Wenn das Wort „Mündigkeit“ nicht der Beliebigkeit anheimfallen solle, bedürfe es der kritischen Reflexion jener „unbeschreiblichen Schwierigkeiten […], die in dieser Einrichtung der Welt der Mündigkeit“ entgegenständen (Adorno 1971: 144). Heteronome gesellschaftliche Strukturen würden ein autonomes und selbstbestimmtes Leben verhindern, die Menschen seien „durch ungezählte Vermittlungsinstanzen und Kanäle“ derart geformt, dass sie in dieser „ihr in ihrem eigenen Bewusstsein entrückten Gestalt alles schlucken und akzeptieren“ würden (Adorno 1971: 144). Die Gesamtheit der Institutionen, Praktiken und Prozeduren, somit auch die Erziehung und der politische Unterricht seien von diesem Widerspruch durchdrungen; die eigentliche Frage sei, wer wie entgegenwirken könne (Adorno 1971: 144).

Der diesen Überlegungen zugrunde liegende Dualismus von Heteronomie und Autonomie verweist allgemein auf ein für die Gesellschaftswissenschaften bedeutendes Spannungsfeld, in dem sich Fragen nach möglicher Selbstbestimmung von Subjekten im gesellschaftlichen Kontext situieren lassen. Er ist aber auch für die kritischen Erziehungswissenschaften, die Politikdidaktik und die politische Bildung sowie deren explizit formuliertes Ziel – Erziehung zur Mündigkeit – von außerordentlicher Bedeutung. Politischer Unterricht – wie Erziehung und Bildung insgesamt – kann nur im Zusammenhang mit den jeweiligen sozialen und ökonomischen, aber auch politischen und institutionellen Kontexten verstanden und bestimmt werden.

Dies gilt auch – zumindest in den Ländern des kapitalistischen Nordens – für die Schule. Sie stellt einen gesellschaftlich definierten und für die individuelle Vergesellschaftung zentralen Lernort dar. Die staatliche Aufsicht über das Schulwesen und die allgemeine Schulpflicht sichern diesen hervorgehobenen Status. Die kapitalistische Gesellschaft insgesamt und damit auch die staatliche Regelschule ist von Macht- und Herrschaftsmechanismen durchzogen. Sie kann aber nicht, wie der Sozialökonom Andreas Merkens anschaulich darlegt, auf eine „funktionale und widerspruchsfreie Reproduktionsbeziehung“, auf „dichotome Herrschaftsverhältnisse“ reduziert werden, „in der die herrschenden Kapitalinteressen unmittelbar zur Geltung kommen“ (Merkens 2004: 29). Wirft man einen Blick auf die Genese wie auch auf die aktuellen Reformen in Schule und Unterricht, so eröffnet sich ein Feld höchst widersprüchlicher Entwicklungen und

„Spannungen, die unauflösbar sind wie das Verhältnis von Theorie und Praxis, das im Mittelpunkt unserer modernen Erziehung steht“ (Becker 1971: 119).[2]

Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Untersuchung der übergeordneten Fragestellung, ob Kritiklernen im institutionell gebundenen politischen Unterricht möglich ist. Prinzipiell kann diese Fragestellung aus zwei Perspektiven hergeleitet, begründet und diskutiert werden. Dies kann aus einer primär institutionen- bzw. schulsoziologischen Perspektive geschehen. Eine solche Vorgehensweise muss die angedeuteten Ambivalenzen schulischen Lernens entfalten, um neben den Zwängen auch vorhandene Spielräume kritischer Reflexion in der Institution ausloten zu können. Dem dient die Skizze der Bedeutung der Institution Schule, mit der das zweite Kapitel dieser Arbeit eingeleitet wird. Doch im Zentrum der Untersuchung steht weniger das *Wo,* sondern eher das *Ob* und das *Wie* von Kritiklernen. Diese Orientierung erfordert eine bildungs- und lerntheoretische Herangehensweise. Vorliegende Arbeit beschreitet diesen Weg. Nicht die Institution Schule und die Rahmenbedingungen, die sie für politische Lernprozesse zur Verfügung stellt, werden in den Vordergrund gerückt. Vielmehr richtet sich der Analysefokus auf die Frage, wie subjektorientierte Lernprozesse in einer Gesellschaft strukturiert werden können, die durch spezifische soziale Verhältnisse geprägt ist. Dabei liegt der Untersuchung vor allem ein hegemonietheoretisches Erkenntnisinteresse zugrunde. Sie wählt einen bisher wenig ausgeleuchteten Zugang zur Theorie kritischer politischer Bildung, der in der Tradition der Kritischen Theorie, vor allem aber in der Tradition des italienischen Marxisten Antonio Gramsci (1891–1937) steht. Das Kernanliegen der vorliegenden Arbeit besteht in der Erschließung der Gedankenwelt Gramscis für die aktuelle lerntheoretische und politikdidaktische Debatte. Dieses Anliegen begründet sich aus der Überzeugung, dass zeithistorische Einsichten, vor allem aber einige analytische Kategorien, Gramscis einen wertvollen Beitrag zur theoretischen Grundlegung jener Ansätze zu leisten vermögen, die macht- und herrschaftskritische Perspektiven stärker in den Fokus der politischen Bildung rücken wollen und die sich in bildungswissenschaftlichen und politikdidaktischen Auseinandersetzungen nicht immer einer nur diskursiv vorgetragenen Kritik ausgesetzt sahen und sehen.[3] Dabei soll der Nachweis der

[2] Das Zitat stammt aus einem Gespräch Hellmut Beckers mit Theodor W. Adorno (Adorno: 1971).

[3] Einen prägnanten Überblick über diese kritischen Ansätze in der politischen Bildung bietet nach wie vor das von Bettina Lösch und Andreas Thimmel im Jahr 2010 herausgegebene „erste“ Handbuch *Kritische politische Bildung* (Lösch/Thimmel 2010). Es löste nach seiner Veröffentlichung eine heftige Kontroverse aus. Zwei Jahre später fand eine vom *Haus am Maiberg* und dem *Landesverband Hessen* der *Deutschen Vereinigung für politische Bildung*

analytischen Ergiebigkeit zentraler Kategorien aus den Schriften Antonio Gramscis, insbesondere der Hegemonie und des Alltagsverstandes, über den Weg einer systematischen Reflexion einschlägiger Sinnbilderkonstruktionen geführt werden, denen in der aktuellen Fachdebatte eine zentrale Bedeutung zukommt. Die diversen Argumentationsstränge münden schließlich in einer hegemonietheoretisch gestützten konstruktiven Kritik der diskutierten Sinnbilderkonstruktionen. Daraus werden Schlussfolgerungen für Bildungs- und Lernprozesse im Feld der politischen Bildung gezogen und zugleich Anregungen zur Weiterentwicklung der Politikdidaktik gegeben.

1.2 Anmerkungen zur Editionsgeschichte der Schriften Antonio Gramscis und Hinweis auf eine Lücke in der Gramsci-Forschung

In den kritischen Sozial- und Gesellschaftswissenschaften gelten Antonio Gramscis Schriften, vor allem die Gefängnishefte und -briefe, als ein philosophischer und politischer Klassiker. Unter den Bedingungen der faschistischen Zensur in Gefangenschaft verfasst, loten sie die Möglichkeiten emanzipatorischer Politik aus (Barfuss/Jehle 2014: 15).[4] Auch die früheren Schriften und Reden finden Beachtung und werden breit rezipiert: seine Kolumnen, seine (tages-)politischen Analysen und kleineren philosophischen Abhandlungen, seine Theater- und Kulturkritiken sowie seine Vorträge in sozialistischen Arbeiterbildungs- und Kulturvereinen, in denen er als Theoretiker der italienischen Linken die Fabrikbesetzungen und Streiks der Turiner Arbeiterbewegung unterstützt und an der

(DVPB) veranstaltete Tagung in Heppenheim statt. *Was heißt heute kritische politische Bildung?* lautete das Thema der Tagung, aus der ein Band mit gleichnamigem Titel hervorging (Overwien/Widmaier 2013; siehe 4.3. Auf der Suche nach den Sinnbildern des Alltags in den Kontroversen um eine kritische politische Bildung). Eine erweiterte und konzeptionell neu ausgerichtete zweite Auflage des eingangs erwähnten Handbuches durch einen erweiterten Herausgeber:innenkreis befindet sich in Vorbereitung. Zu diesem gehören: Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann und Alexander Wohnig. Voraussichtlich wird dieser Sammelband 2023 erscheinen. Auch der im Jahr 2014 von Andreas Eis und David Salomon herausgegebene Sammelband *Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung* weist in eine ähnliche Richtung (Eis/Salomon 2014). Er reflektiert u. a. Forschungsdefizite und fachdidaktische Ansätze vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Krisen und Transformationsprozesse.

[4] Intensiv setzt sich das Unterkapitel 3.1. mit Antonio Gramscis sozio-biographischem Hintergrund auseinander.

Organisation von Arbeiterräten mitwirkt.[5] In den Nachkriegsjahren finden in Italien zunächst Gramscis *Lettre dal cacere* literarische Anerkennung, sind sie doch „das bewegende Zeugnis eines Menschen, der standhaft seine Würde gegen den Faschismus verteidigt hat“ (Barfuss/Jehle 2014: 11). Erstmalig von Harold Theile ins Deutsche übersetzt, werden die *Briefe aus dem Kerker* in Auszügen 1956 im Dietz Verlag in Berlin Ost veröffentlicht (Gramsci 1956). Rund vier Jahrzehnte später, 1994, erscheint ein erster Band einer deutschen kritischen Ausgabe der *Gefängnisbriefe*, zwei weitere folgen (2008 und 2014), ein vierter Band steht noch aus.[6]

Die Gefängnishefte, die in 33 Schulheften festgehaltenen Notizen aus der Zeit von 1929–1937, bringen Gramsci Weltruhm ein, den er nicht mehr erleben wird. Zu seinen Lebzeiten bleiben seine im Gefängnis angefertigten Aufzeichnungen unveröffentlicht. Nach seinem Tod im April 1937 gelingt es seiner Schwägerin Tatjana Schucht, die Manuskripte zu sichern (Gerratana 1991: 36). Ein Jahr später, im Juli 1938, werden sie illegal nach Moskau verbracht, dort vom kommunistischen Generalsekretär Palmiro Togliatti und einigen anderen Parteifreunden bearbeitet und in rascher Abfolge nach dem Krieg – ein Jahr nach den Gefängnisbriefen – in Italien publiziert (Gerratana 1991: 37; Barfuss/Jehle 2014:

---

[5] Vorliegende Arbeit greift hier auf zwei von Guido Zamis u. a. edierte und in deutscher Sprache herausgegebene Textsammlungen zurück: zum einen auf die 1980 unter dem Titel *Antonio Gramsci. Zur Politik, Geschichte und Kultur* (PGK) ausgewählten Schriften, zum anderen auf *Antonio Gramsci. Gedanken zur Kultur* (GzK), eine 1987 erschienene Textauswahl. In den nachfolgenden Kapiteln wird erstgenannte Schrift mit PGK bzw. zweitgenannte mit GzK abgekürzt.

[6] Im Folgenden wird sowohl ein von Antonio A. Santucci herausgegebener Band, der eine Auswahl von Briefen vor der Inhaftierung (1908–1926) (Briefe) enthält, als auch die erwähnte noch nicht abgeschlossene, von Ursula Apitzsch, Peter Kammerer, Aldo Natoli herausgegebene mehrbändige kritische Ausgabe der *Gefängnisbriefe* (GB I bis III) zitiert. Bisher sind hier drei Bände erschienen, die Gramscis Briefwechsel im Gefängnis mit seiner Frau Guilia und seiner Schwägerin Tatjana Schucht dokumentieren. In den weiteren Kapiteln dieser Arbeit wird die einbändige, von Santucci herausgegebene Briefauswahl aus den Jahren 1908–1926 mit Briefe bzw. die mehrbändige von Apitzsch/Kammerer/Natoli mit GB I bis III abgekürzt.

12).[7] Unter dem Titel *Philosophie der Praxis* erscheint 1967 in Westdeutschland ein erster deutschsprachiger Auswahlband aus den Gefängnisheften (Gramsci 1967), deren Herausgeber und Übersetzer, Christian Riechers, gemeinhin als „Pionier der Gramsci-Übersetzung" gilt (Haug 1991: 9).[8] Die erste vollständige, editorisch von Valentino Gerratana bearbeitete italienische Ausgabe der Gefängnishefte wird 1975 veröffentlicht (Barfuss/Jehle 2014: 12). Sie hält sich an den fragmentarischen Charakter der Gefängnishefte, wahrt die chronologische Abfolge der Entstehung und wird zur Textvorlage für die 1991 ff. in deutscher Sprache erschienene kritische Gesamtausgabe der *Gefängnishefte*[9]. Gramsci hat „kein geschlossenes Werk, sondern eine offene Werkstatt hinterlassen" (Barfuss/Jehle 2014: 15). „Dies", so Wolfgang Fritz Haug im Vorwort zur kritischen Gesamtausgabe der *Gefängnishefte*,

> „mutet zu, sich geduldig darauf einzulassen, wie Gramsci sich auf das Gedankenmaterial seiner Zeit eingelassen hat, den mosaikartig auseinandergelegten Produktionsakt seiner Einsichten zu verfolgen, den Weg durchs Material mitzugehen, das Ungesicherte, die Mehrdeutigkeiten auszuhalten." (Haug 1991: 12)

Dabei ist offensichtlich, dass die nationalen und internationalen Forschungsstände zur Biographie Gramscis und vor allem zu seinen theoretischen und politischen Schriften kaum mehr zu überblicken sind. Der Versuch, eine auch nur annähernd vollständige Rekonstruktion der verästelten Gramsci-Forschung zu erstellen, liefe auf ein eigenständiges Forschungsprojekt hinaus, das in dieser Arbeit weder

[7] Klaus Bochmann weist in seinen editorischen Vorbemerkungen zur deutschen kritischen Gesamtausgabe der *Gefängnishefte* auf Unzulänglichkeiten in der von Togliatti zusammengestellten ersten italienischen Ausgabe hin, die mitunter auch zu „eine[r] Verfälschung des Gramsci'schen Werkes" geführt habe, täusche sie doch etwas „Fertiges, Endgültiges" vor, wo nur von „Selbstverständigungen, Entwürfe[n] und Materialanalysen" gesprochen werden könne (Bochmann 1991: 16). In ihrer Einführung zu Gramsci gehen jedoch Thomas Barfuss und Peter Jehle davon aus, dass die von Togliatti „thematisch gegliedert[e], in Teilen'bearbeitet[e]' und gekürzt[e]" Ausgabe erkennen lasse, wie schwierig es sei, „den Zusammenhang dieser Notizen und die Spezifik dieses Denkens zu erkennen" und Unzulänglichkeiten „weniger aus Gründen politscher Zensur" konstatiert werden müssten (Barfuss/Jehle 2014: 12).

[8] Riechers nutzt für die Übersetzung die von Togliatti herausgegebene Fassung als Textvorlage, da es seinerzeit die einzig zur Verfügung stehende war.

[9] Die im Argument Verlag erschienene zehnbändige Ausgabe *Antonio Gramsci. Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe* wurde unter wissenschaftlicher Leitung von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug vom Deutschen Gramsci-Projekt herausgegeben. Sie hat sich als unverzichtbare Basis der Gramsci-Forschung etabliert und bewährt. In den weiteren Kapiteln wird die zehnbändige Ausgabe mit Gramsci 1991 ff. abgekürzt.

geleistet werden kann noch soll. Nahezu in allen Teildisziplinen der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften sind Arbeiten vorzufinden, die seine Analysen und Kategorien diskutieren. Seit 2008 trägt auch ein internationales wissenschaftliches Journal, das *International Gramsci Journal*, seinen Namen und hat sich als Plattform einer globalen Gramsci-Debatte etabliert.[10] Im deutschsprachigen Raum zeichnet die *Arbeiterkammer Wien* in inhaltlicher Kooperation mit dem *Center for Migration, Education and Cultural Studies* der *Carl von Ossietzky Universität* interdisziplinär angelegte Dissertationsarbeiten mit einem *Antonio Gramsci Dissertationspreis für kritische Forschung in der Migrationsgesellschaft* aus.[11] Und politische Stiftungen versammeln engagierte Wissenschaftler:innen, die „Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis“ vorlegen, um die analytische Produktivität der Gedanken Gramscis für wichtige Forschungs- und Politikfelder nachzuweisen.[12]

In den 1960er Jahren erhalten zunächst Gramscis Aufzeichnungen über den fächerübergreifenden Forschungsansatz der britischen *Cultural Studies* Eingang in die sozialwissenschaftliche Debatte. Die Analyse der Alltagskultur sowie des kapitalistischen Massen- und Medienkonsums verbinden sich hier mit der Frage nach kultureller Hegemonie (siehe Hall 1989 ff.; Thompson 1987). Aber auch die seit den 1970er und 1980er Jahren an Bedeutung gewinnenden politisch-ökonomischen Ansätze der *Regulationstheorie* nehmen vor allem Gramscis hegemonietheoretische Überlegungen und dessen Ausführungen zum Fordismus auf (siehe Hirsch/Roth 1986; Lipietz 1989; Aglietta 2001; Jessop 2007). Ebenso finden sich neogramscianische Gedanken in der *Internationalen Politischen Ökonomie* (siehe Cox 1987; Gill 1993; Bieling 2011), die ebenfalls hegemonietheoretische Konzepte zur Analyse von asymmetrischen Macht- und Einflussstrukturen im internationalen Staatensystem entwickelt. Und schließlich sind auch in den *kritischen Erziehungswissenschaften* und der *Politischen Pädagogik* Essentials von Gramscis Überlegungen zu Hegemonie, Erziehung und Bildung präsent (siehe Merkens 2004; Bernhard 2005, 2006; Niggemann 2022).

Umso erstaunlicher ist es, dass im Bereich der *politischen Bildung* die Bedeutung Gramscis zwar in einzelnen politikwissenschaftlichen und pädagogischen Arbeiten hervorgehoben wird (Mayo 2006; 2015; Sternfeld 2009; Merkens 2010; Süß 2015; Hirschfeld 2015), seine Analysen und Kategorien jedoch bisher nahezu

---

[10] Siehe https://ro.uow.edu.au/gramsci/; Zugriff am 22–07–2021; die deutsche Gramsci-Forschung wird durch Ursula Apitzsch im Editorial Board des Journals vertreten.

[11] Siehe https://uol.de/cmc/antonio-gramsci-preis; Zugriff am 22–07–2021.

[12] Siehe Merkens/Diaz 2007.

keinen Eingang in die (schulische) Politikdidaktik und die damit verbundene politische Lernprozessanalyse gefunden haben. Hier klafft eine Forschungslücke, die in der Gramsci-Debatte seit Jahrzehnten überlebt hat. Bereits 1968 betont der Politikdidaktiker Kurt Gerhard Fischer, der keiner marxistischen Denktradition zugeordnet werden kann, dass Gramscis theoretisches Vermächtnis „eine notwendige ‚Entdeckung'" sei, die bis dato in Deutschland wenig Beachtung gefunden hätte.[13] Doch Fischer konstatiert nicht nur ein eigentümliches Desinteresse der politikdidaktischen Wissenschaft an Gramscis Gedanken, er bringt es zugleich mit der politischen Kultur der bundesrepublikanischen Gesellschaft der 1960er Jahre in Verbindung, die bis in die Wissenschaften hinein vom Konservatismus der Nachkriegsjahrzehnte geprägt war und offenbar keinerlei Bedürfnis nach kulturellem Pluralismus verspürte. „Zwanzigjähriges Verschweigen und wohl auch Verhindern von Veröffentlichungen mit wohlfeilen Mitteln", so Fischer, „ist symptomatisch für eine Gesellschaft der Selbstgefälligkeit, in der und für die schon sozialdemokratischer Revisionismus ungeheuer progressiv erscheint" (Fischer 1968: 352).

Richtet sich der Blick auf die politikdidaktische Forschung, so hat sich die von Fischer angeprangerte Missachtung Gramscis bis in die Gegenwart erhalten. Noch immer besteht eine eklatante Kluft zwischen den Potentialen, die Gramscis Analysen und Konzepte für die politikdidaktische Forschung bereithält und dem geringen Interesse, das diese seinen Ausarbeitungen entgegenbringt. Vorliegende Arbeit möchte dazu beitragen, diese Lücke, wenn nicht zu schließen, so doch zu verkleinern. Dieses Anliegen wird getragen von der Überzeugung, dass insbesondere Gramscis Konzepte zur Hegemonie und zum Alltagsverstand sowie seine Analysen zu den Funktionen der Kultur und der Intellektuellen ein vertieftes Verständnis politischer Lernprozesse ermöglichen, das vor allem neue Sichtweisen auf das Postulat politischen Unterrichts – Erziehung zur Mündigkeit – eröffnet.

1.3 Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen

Insgesamt gliedert sich die Argumentation der Arbeit in drei inhaltliche Abschnitte, denen die drei Kapitel entsprechen. Obwohl die Bedingungen des Lernortes Schule nicht im Zentrum stehen, erweist es sich als sinnvoll, der Kernargumentation in *Kapitel* 2 eine kurze Skizze der Rahmenbedingungen

[13] Fischer rekurriert hier auf die bereits erwähnten *Lettre dal cacere*, die in italienischer Sprache erstmals 1947 erschienen sind. In deutscher Sprache werden sie erst 1967 – also 20 Jahre später – herausgegeben (Gramsci 1967).

institutionell gebundener politischer Bildung voranzustellen. Dabei kommen insbesondere die Ambivalenzen der Institution Schule mit Blick auf die Spielräume für Kritiklernen zur Sprache. Im Zentrum dieses Kapitels steht jedoch die kritische Auseinandersetzung mit den Kategorien des Alltags und der Sinnbilder, wie sie insbesondere durch den Politikdidaktiker Dirk Lange formuliert und in die politikdidaktische Debatte eingebracht wurden. Dabei werden die Leistungen und Innovationen dieser begrifflichen Instrumente für einen schüler:innenorientierten Ansatz der politischen Bildung herausgearbeitet. Zugleich aber sollen auch analytische Leerstellen und argumentative Lücken, insbesondere im Hinblick auf die Sinnbilderkonstruktionen, beschrieben und reflektiert werden.

Das folgende *Kapitel 3* ist der Person Antonio Gramscis, vor allem aber der Entfaltung seiner zentralen philosophisch-sozialwissenschaftlichen Kategorien gewidmet, um die Kernthesen der vorliegenden Arbeit zu entwickeln und zu begründen. Einer kurzen sozio-biographischen Skizze und einigen Ausführungen zu Gramscis frühem Bildungsverständnis folgt die begriffliche Herleitung jener Zentralkategorien, die nicht nur im Zentrum seiner „Philosophie der Praxis“ stehen, sondern mit denen sich zugleich seine politisch-pädagogischen Ansätze erschließen lassen. Zu diesen gehören das Konzept der Hegemonie, die Kategorie des Alltagsverstandes sowie die Figur des organischen Intellektuellen. Dass diese in einem engen Zusammenhang mit Gramscis Verständnis von Erziehung und Bildung und seinen Vorstellungen zur Einheitsschule sowie zum Verhältnis von Lehrenden und Lernenden stehen, wird am Ende des Kapitels dargelegt.

Kapitel 4 führt die Argumentationsstränge der beiden vorherigen Kapitel zusammen. Aus der kritischen Reflexion der Sinnbilderkonstruktionen und mit Hilfe der hegemonie- und bildungstheoretischen Kategorien Gramscis wird die Kernthese der Arbeit entwickelt. Nach einigen Überlegungen zur Bedeutung des Alltagsverstandes für mentale Sinnbildungsprozesse wird in der Tradition der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule zwischen einem eher affirmativen und einem kritisch-reflexiven Bezug auf Sinnbilder unterschieden, um sodann nach dem Stellenwert von Sinnbildern des Alltags in der Kontroverse um eine kritische politische Bildung zu fragen. Dass die so generierten Erkenntnisse über die Funktion und Bedeutung von Alltagsverstand und Sinnbildern, vor allem aber von Sinnbildungsprozessen, für eine kritische politische Bildung Anknüpfungspunkte an die aktuelle Debatte aufweisen, soll anhand der Themenfelder der Europäischen Integration sowie den Einstellungen von Jugendlichen zur Arbeit illustriert werden. Überlegungen zur Weiterentwicklung einer subjekt- und handlungsorientierten Politikdidaktik schließen das Kapitel ab. Dies geschieht mittels

einer Ergänzung eines profilierten (Planungs-)Modells für den schulischen Unterricht, um Tauglichkeit und Nützlichkeit der hier entwickelten Kategorien für eine kritische politische Bildungspraxis zu illustrieren.

Die Arbeit endet mit *Kapital 5* und dem Versuch, die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zusammenzufassen, um sie in konzentrierter Form der lerntheoretischen und politikdidaktischen Forschung zur Verfügung zu stellen. Zugleich werden einige Hinweise auf mögliche Forschungsdesiderate formuliert, aus denen sich für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Lernprozessen hochinteressante Fragestellungen ergeben, die aufgrund der thematischen Schwerpunktsetzung der Arbeit hier nicht bearbeitet werden konnten. Dabei bestätigt sich nach Meinung der Verfasserin die Auffassung, der zufolge Antonio Gramscis theoretischem Vermächtnis ein enormes Anregungspotential für weiterführende theoretische und empirische Forschungsfragen innewohnt, das über Fragen der kritischen politischen Bildung und Politikdidaktik hinausweist.

Die Bearbeitung der Fragestellung kommt ohne den Rückgriff auf quantitative und qualitative empirische Methoden aus, die auch in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit politischer Bildung in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen haben.[14] Der gewählte Zugang zum Thema, vor allem der Versuch, lerntheoretische und politikdidaktische Fragestellungen in einen gesellschafts-, genauer: kapitalismustheoretischen Zusammenhang einzuordnen,

[14] Wie in den Sozialwissenschaften insgesamt wird auch in der Bildungsforschung intensiv über methodologische Begründung und forschungspragmatische Eignung von quantitativen und qualitativen Methoden der empirischen Forschung diskutiert. Einen Schub hat die empirisch fundierte Bildungsforschung in Deutschland zweifelsohne durch die regelmäßigen *PISA*-Studien der OECD („Organization for Economic Co-operation and Development“) erhalten. Die OECD definiert sie als „the OECD's Programme for International Student Assessment. PISA measures 15-year-olds' ability to use their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges“ PISA – PISA (oecd.org) (Zugriff am 09–09–2021). Auch die vergleichenden Länderanalysen zu Bildungspolitik und -reformen der OECD (siehe etwa die aktuellen Studien zur Bildungspolitik in Deutschland: „Education Policy Outlook: Germany“; Germany-country-profile-2020 (oecd.org) (Zugriff 09-09-2021) sowie die kontinuierliche Berichterstattung der OECD über zentrale Indikatoren allgemeiner Bildung (etwa die seit 1998 jährlich erscheinenden Berichte: „Education at a Glance“; OECD iLibrary | Education at a Glance 2020: OECD Indicators (oecd-ilibrary.org) (Zugriff 09–09–2021) haben auch in der deutschen wissenschaftlichen und politischen Bildungsdebatte an Bedeutung gewonnen und werden – mit guten Gründen – kontrovers diskutiert. Von Bedeutung ist auch die internationale Vergleichsstudie International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) aus den Jahren 2009 https://www.iea.nl/studies/iea/iccs/2009, 2016 https://www.iea.nl/studies/iea/iccs/2016 und 2022 https://www.iea.nl/studies/iea/iccs/2022 (Zugriff 08–10–22).

legt es nahe, einen anderen methodischen Weg zu gehen. Die Argumentation erfolgt daher unter Zuhilfenahme qualitativer Textanalysen und inhaltlicher Argumentations-Rekonstruktionen aus Primärtexten. Zugleich werden diverse fachwissenschaftliche Positionierungen einbezogen und einschlägige Sekundärliteratur ausgewertet. Dabei orientiert sich die Gewichtung von Primärtexten und Sekundärliteratur vor allem daran, ob zu den jeweiligen Fragestellungen ein hinreichend aussagefähiger Forschungsstand rekonstruiert werden kann oder ob die Argumentation genuin aus einschlägigen Primärquellen entwickelt werden muss. Die Ausführungen zur Funktion und gesellschaftlichen Rolle der Institution Schule, die *Kapitel* 2 einleiten, können sich auf ein gewisses Spektrum an schul- und bildungstheoretischer Literatur stützen, auf das selektiv und ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit zurückgegriffen wird. Auch die folgende Diskussion über Inhalte, Wirkungsweise und Stellenwert von Sinnbildern in einer ausgewählten politikdidaktischen Konzeption kann auf umfangreiche Ausarbeitungen aufbauen. Da sie sich insbesondere auf die Konstruktionen von Sinnbildern des Politikdidaktikers Dirk Lange konzentriert, werden neben seiner Dissertationsschrift weitere Schriften herangezogen, in denen er seine Konzeption ausbaut und in die Kategorie des „Bürgerbewusstseins" überführt. Schließlich liegen mittlerweile zu den Konzepten einer kritischen politischen Bildung sowie zur Strukturierung schulischer Lernprozesse diverse Texte vor, die sich über unterschiedliche theoretische und thematische Zugänge dem Gegenstand nähern. In allen Feldern können vorhandene Forschungsstände befragt und eigene Analysen und Arbeitshypothesen unter Rückgriff auf fachwissenschaftliche Theoreme und Kontroversen entwickelt und diskutiert werden. Dabei werden insbesondere Arbeiten von Andreas Eis, Bettina Lösch, Sophie Schmitt und Frank Nonnenmacher herangezogen.

Auf eine andere Ausgangslage trifft die Bearbeitung der Frage, ob und welche Elemente der Theorie Antonio Gramscis mit Erkenntnisgewinn für die Politikdidaktik nutzbar gemacht werden können. Zwar gibt es aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher bzw. politikwissenschaftlicher Sicht ausführlichere Analysen etwa von Andreas Merkens (2002; 2004; 2007a und b; 2010) Armin Bernhard (2005; 2006) und Thomas Barfuss/Peter Jehle (2014), die für die Bearbeitung herangezogen werden sollen, aber die allenfalls randständige Beschäftigung der politikdidaktischen Forschung mit Gramsci sowie das fehlende politikdidaktische Interesse in der allgemeinen Gramsci-Forschung erzwingen eine umfassende Sichtung und Analyse seiner Textdokumente, die in Form von Zeitungsartikeln, kleineren philosophischen und politischen Abhandlungen und einigen Reden vorliegen. Zur Analyse dieser Primärquellen wird auf unterschiedlich edierte Textsammlungen, vor allem aber auf die kritische Ausgabe der

Gefängnishefte und -briefe von Antonio Gramsci zurückgegriffen. Die Versuche, aus den vorherigen Analysen Impulse für die Weiterentwicklung des Planungsmodells von Frank Nonnenmacher zu generieren, stützen sich auf die Präsentation dieses Modells, die der Autor selbst vorgelegt hat.

Dass in das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse und die daraus abgeleiteten Forschungsfragen auch die Erfahrungen aus der eigenen langjährigen Schulpraxis eingeflossen sind, ist nicht unwahrscheinlich. Einige Erkenntnisse aus dieser Praxis dürften, mitunter unbemerkt und indirekt, über den Weg einer „teilnehmenden Beobachtung“, in die vorliegende Arbeit eingewandert sein. Gleichwohl wird ihre Relevanz nicht systematisch reflektiert.[15] Die Frage, welche Implikationen die eigene Verwicklung in den Forschungsgegenstand für die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse hat, stellt zweifelsohne und zurecht eines der brisantesten wissenschaftstheoretischen und methodologischen Probleme dar; und zweifellos bin ich über meine schulische Praxis seit Jahren und umfänglich in Prozesse der politischen Bildung involviert. Die vorliegende Untersuchung verzichtet jedoch auf Antwortversuche und stützt die Argumentation primär auf die skizzierte Vorgehensweise wissenschaftlichen Arbeitens. Dass die eigenen Lernfortschritte, die ich bei der intensiven Bearbeitung der Themen meiner Arbeit gewonnen habe, meine zukünftige Praxis als politische Bildnerin mitprägen werden, ist nicht nur wahrscheinlich, sondern gewollt.



[15] Dabei soll nicht geleugnet werden, dass die Fragestellung und die Motivation, diese unter Rückgriff auf wissenschaftliche Methoden über Jahre hinweg zu bearbeiten, stark von meiner Praxis als politische Bildnerin an einer (Gesamt-)Schule und an einem Gymnasium sowie der Arbeit im universitären Feld geprägt ist.

2 Von der Macht des Alltags zu den Sinnbildern in politikdidaktischen Konzeptionen

Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie das Anpassungsziel ignorierte und die Menschen nicht darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden. Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehen bleibt und nichts anderes als well adjusted people produziert, wodurch sich der bestehende Zustand, und zwar gerade in seinem Schlechten, erst recht durchsetzt. Insofern liegt im Begriff der Erziehung zu Bewusstsein und Rationalität von vorneherein eine Doppelschlächtigkeit. Vielleicht ist sie im Bestehenden nicht zu bewältigen, jedenfalls dürfen wir ihr nicht ausweichen.

(Adorno 1971: 109)

2.1 Zu den Bedingungen von Kritiklernen in der Institution Schule

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Schulkritik zu einem konstituierenden Element der deutschen Bildungskultur entwickelt. Nahezu jede empirische Studie zur Bildungsrealität in Deutschland zeigt desolate Schulverhältnisse. Dies gilt nicht erst seit *PISA*, wenn auch seither medienwirksam darauf aufmerksam gemacht wird (Klemm 2004: 242). Bereits in den 1970er Jahren weisen Schulstudien auf die soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem hin. Jenseits hehrer Versprechungen in den jeweiligen Länderverfassungen hat sich wenig geändert und von einer Chancen- oder Bildungsgleichheit kann auch heute keineswegs gesprochen werden (Becker/Lauterbach 2016; Hofstetter 2017; Rutter 2021). Schule zeigt sich veränderungsresistent, in der Grundstruktur unantastbar (Klemm 2004:

J. Hammermeister, *Sinnbilder des Alltagsverstandes*, Bürgerbewusstsein,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42258-5_2

242) und trägt zweifelsohne auch zur Legitimation und Reproduktion bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse bei (Riegel 2012; Heitz 2014). Vor diesem Hintergrund wirkt die Frage, ob ein Kritiklernen in der Institution Schule möglich ist, nahezu rhetorisch.

Dennoch geht die Verfasserin davon aus, dass die Problematik komplexer und wesentlich widersprüchlicher ist, als es auf den ersten Blick erscheinen mag. Zunächst kann festgehalten werden, dass in Deutschland eine Schulpflicht existiert, die aufgrund der Kulturhoheit der Bundesländer in den einzelnen Landesverfassungen geregelt ist.[1] Trotz dieses Bildungsföderalismus sind die Länder rechtlich nicht gänzlich frei in der Gestaltung des Schulverhältnisses. Die höherrangigen Vorgaben des Grundgesetzes müssen beachtet werden (Handschell 2012: 94 ff.;150 ff.).[2] Jenseits des föderalistischen Organisationsprinzips ist für das staatliche Regelschulsystem in Deutschland seine Mehrgliedrigkeit charakteristisch (Nyssen[3] 1995: 130 ff.). In der Sekundarstufe I besuchen Schüler:innen zumeist – entsprechend der numerisch von Lehrkräften erteilten Zeugnisnoten am Ende der Primarstufe – verschiedene Schulformen.[4] Zudem zeichnen organisatorische Spezifika den Schulunterricht aus: das Jahrgangsklassenprinzip; der überwiegend von fachspezifisch ausgebildeten Lehrkräften erteilte Unterricht;

[1] Die Vollzeitschulpflicht erstreckt sich auf 9 bzw. 10 Schulbesuchsjahre. Eine Berufsschulpflicht, die eine Berufsausbildung, den Besuch an einer berufsbildenden Schule oder an einer Sekundarstufe I bzw. an einer Sekundarstufe II einer allgemeinbildenden Schule bedeuten kann, schließt an. Nach zwölf Schulbesuchsjahren oder mit dem Abschluss einer Berufsausbildung endet in der Regel die Schulpflicht. In einigen Bundesländern existieren aber auch weitere Formen von Schultypen, in denen die obligatorische Schulpflicht zu absolvieren ist (Berufsschulstufe z. B. in Bayern) (Handschell 2012: 94 ff.).

[2] In diesem Zusammenhang ist vor allem der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag zu nennen, der durch Art.7 Abs 1 GG geregelt ist: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates".

[3] Aus der Vielzahl der schulsoziologischen Analysen, die an dieser Stelle nicht referiert werden können, erweist sich die Argumentation von Elke Nyssen für die in dieser Arbeit verfolgte Fragestellung als besonders zielführend. Nyssen greift in ihrer Auseinandersetzung sowohl Aspekte aus der struktur-funktionalen als auch aus der interaktionistischen Schultheorie auf (Nyssen 1995: 128 ff.). Einzelne Analysen werden ergänzend von mir hinzugefügt.

[4] Dies gilt, sofern der Schulbesuch nicht an einer integrierten Gesamtschule fortgesetzt wird.

die individuelle numerische Leistungsbeurteilung ab Jahrgangsstufe 3[5]; die Prägung des Unterrichts durch die jeweiligen fachwissenschaftlichen Disziplinen; die Gliederung des Unterrichts im 45-Minutentakt; die regelmäßige Erteilung von vorrangig im häuslichen Umfeld zu erledigenden Hausaufgaben; verbindliche curriculare Vorgaben sowie hierarchische Kommunikationsformen (alle Angaben Nyssen 1995: 130 ff.).

Neben den genannten Funktionen sowie dem zur Verfügung gestellten ausgebildeten Personal, den entsprechenden Räumlichkeiten, Materialien etc. bewegen sich Lehrende und Lernende in der Institution Schule in vorgeprägten komplementären hierarchischen Strukturen, die nicht frei gewählt und von Rollenerwartungen durchzogen sind. Dieses normierte und reglementierte Verhältnis eröffnet Handlungsspielräume, begrenzt sie aber auch zugleich (Nyssen 1995: 130). Die Institution hat – wie Institutionen im Allgemeinen – durchaus eine entlastende Funktion, indem sie soziale Grundbedürfnisse kollektiv befriedigt und das eigene Handeln sowie das Handeln anderer vorhersehbar macht (Seyfert 2011: 47 ff.). Gleichzeitig fordert sie Unterordnung unter nicht selbst gewählte Gestaltungsprinzipien und kontrolliert in vielfältiger Weise die Lebensäußerungen ihrer Mitglieder (Gudjons 2006: 315 ff.).

Die Schule ist somit ein Ort institutionalisierter Erziehung. Diese größte soziale Institution in Deutschland prägt und strukturiert das Leben von Kindern und Jugendlichen entscheidend (Nyssen 1995: 128). Der Begriff der Institution wird in dem hier diskutierten Zusammenhang aus einer soziologischen Perspektive verwendet. Er verweist darauf,

> „dass es sich bei der heutigen Schule um eine Organisation, einen Betrieb, eine Einrichtung handelt, in der *kontinuierlich* und *dauerhaft* eine bestimmte Aufgabe gesellschaftlich erfüllt wird, nämlich die Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf die Welt der Erwachsenen, aus der sie im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit ausgegrenzt worden sind." (Nyssen 1995: 129, Hervorh. im Orig.)

Der Blick auf die Schule als gesellschaftliche Institution ermöglicht nicht nur, die Auswirkungen der Gesellschaft auf die Schule zu bestimmen. Er gestattet zugleich, die Funktionen und Aufgaben von Schule in der historisch spezifischen Gesellschaftsform zu analysieren. Und diese sind in hohem Maße ambivalent. So

---

[5] Da – wie bereits erwähnt – das Schulwesen der Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer obliegt, fällt auch die Leistungsbeurteilung in deren Kompetenzbereich. So verfügen die einzelnen Bundesländer bei der Leistungsbewertung über eigene Richtlinien, Verordnungen und Gesetze. Bis zum Ende des zweiten Schuljahres werden allerdings keine numerischen Noten, sondern schriftliche Informationen zur Lernentwicklung gegeben.

erfüllt die Schule bestimmte gesamtgesellschaftliche Aufgaben und Funktionen, wie etwa die Schüler:innen zu „sortieren“, was sich in der Dreigliedrigkeit des Schulsystems niederschlägt und über standardisierte Leistungsmessungsverfahren in regelmäßigen Abständen hergestellt wird (Nyssen 1995: 129). Historisch gesehen, übernahm „die schulische Institutionalisierung von Bildung und Lernen“ die Funktion, die Nationalstaatenbildung zu befördern (Klemm 2004: 244); sie bedeutete aber auch höhere Bildung für größere Bevölkerungsteile und schuf damit die Möglichkeit eines „wachsenden Kritik- und Protestpotentials“ (Holzkamp 1992: 1). *Einerseits* folgen Schüler:innen und Lehrer:innen im Unterricht „vor- und fremdbestimmten Ordnungsschemata“; ihre Beziehung zueinander ist von einem „besonderen Gewaltverhältnis“ geprägt (Klemm 2004: 244). Als „ein Ort der Herrschaftserfahrung und der hierarchischen Kommunikation“ trägt die staatliche Regelschule wesentlich zur „Herstellung von Differenz“ bei (Klemm 2004: 245). „Das Schulsystem (hat) gesellschaftlich gesehen die Funktion“, so der Erziehungswissenschaftler Hans-Günter Rolff, „soziale Strukturen und die damit verbundenen ökonomischen, politischen und kulturellen Herrschaftssysteme zu reproduzieren“ (Rolff 1980: 21). Stets diente das Bildungs- und Erziehungssystem der Reproduktion und damit auch der Legitimation bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse. *Andererseits* war aber die Einführung und gesetzliche Verankerung einer allgemeinen Schulpflicht und einer gemeinsamen vierjährigen Grundschulzeit im Weimarer Reichsgrundschulgesetz von 1920, wie der Mitbegründer der *Kritischen Psychologie*, Klaus Holzkamp, im Verweis auf die widerspruchsvollen Entwicklungsverläufe festhält, „ein wesentlicher Erfolg der Arbeiterbewegung beim Kampf um die Brechung des Bildungsprivilegs und die Demokratisierung der Schule“ (Holzkamp 1992: 1). Die Forderung nach einem umfassenderen Zugang zu Wissen und Bildung gehörte von Beginn an zu den Kernanliegen der proletarischen wie der bürgerlich-sozialreformerischen Bewegungen. Ein Recht auf Schule war Teil dieser Bestrebungen. Auch heute ermöglicht die Schule Kindern aus den subalternen Klassen einen Zugang zu kognitiven und kulturellen Ressourcen. Dies eröffnet ihnen Entwicklungspotentiale, die in den sozialen Herkunftsmilieus kaum zugänglich waren und sind. Daraus können gesellschaftliche Impulse hervorgehen, die über die einfache Reproduktion und Legitimation sozialer Klassenstrukturen hinausweisen. Wie limitiert diese Zugänge und Entwicklungschancen in Klassengesellschaften auch sein mögen, so zeugen sie doch von der ambivalenten gesellschaftlichen Funktion der Bildungsinstitution Schule.

Vor diesem Hintergrund können in Anlehnung an Helmut Fend widerstreitende gesellschaftliche Funktionen des Schulsystems benannt werden: die *Qualifikationsfunktion*, die *Allokations*- und *Selektionsfunktion* sowie die *Integrations*- und *Legitimationsfunktion* (Fend 1981: 19 ff.).

Unter *Qualifikationsfunktion* wird zunächst die Aufgabe der Schule gefasst, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, die Heranwachsende zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben befähigen sollen (Nyssen 1995: 134; Fend 1981: 19 ff.). Die zunehmende Fokussierung auf eine möglichst reibungslose spätere Eingliederung der Lernenden in den Arbeitsmarkt hat im Zeitablauf zu einem Paradigmenwechsel geführt und die Forderung nach Kompetenzerwerb ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Der Kompetenzbegriff und die damit verbundenen Selbstorganisationsdispositionen sowie der Wunsch nach einer vermehrten Mess-, Vergleich- und Operationalisierbarkeit sind seither zu einem bestimmenden Moment in Forschung und Schulpraxis geworden, zugleich aber gesellschaftlich höchst umstritten (Hammermeister 2011; Barth 2016; Eder 2021).

Indem die Schule über ein Benotungssystem Lernende klassifiziert und sie so unterschiedlichen Schulzweigen zuführt, strukturiert sie den künftigen Weg der Heranwachsenden vor, ohne ihn gänzlich zu bestimmen. In diesem Zusammenhang kann von einer *Allokations- und Selektionsfunktion* gesprochen werden (Nyssen 1995: 134; Fend 1981: 29 ff.). Eine folgenschwere erste Entscheidung findet am Ende der Primarstufe beim Übergang in die Sekundarstufe I statt, bei der die Lernenden unterschiedlichen Schulformen, der Haupt- oder Realschule bzw. dem Gymnasium, zugewiesen werden (Nyssen 1995: 135; Hofstetter 2017: 11 ff.) Letztlich wird damit nicht nur über unterschiedliche Bildungswege und Abschlüsse, sondern zugleich über differente gesellschaftliche Positionen entschieden. Zweifelsohne sind die so vorbestimmten Bildungsgänge nicht alternativlos. Momente der sozialen Aufwärtsmobilität über Bildung sind nicht ausgeschlossen. In ihrer Gänze führen sie jedoch zu einer relativ stabilen Reproduktion der gesellschaftlichen Sozialstruktur und der damit verbundenen Verteilung von sozialen Privilegien und Aufstiegschancen (Rolff 1980; Hofstetter 2017; Reh/Bühler/Hofmann/Moser 2021) Nyssen, die insbesondere die Selektionsfunktion hervorhebt, betont: „Solange in der Schule einzelnen SchülerInnen Zertifikate zugewiesen werden, die mit speziellen Berechtigungen oder Abschlüssen verknüpft sind, prägt die schulische Selektion nachhaltig alle in der Schule ablaufenden Lern- und Erziehungsprozesse (Nyssen 1995: 135).

Der Schule kommt aber auch eine *Integrations- und Legitimationsfunktion* zu (Nyssen 1995: 134 f.; Fend 1981: 39 ff.). Indem sie die bestehenden gesellschaftlichen Werte und Normen vermittelt, legitimiert und integriert sie in bestehende

Macht- und Herrschaftsverhältnisse, habitualisiert sie soziale Rollen etc. und fördert als Institution Prozesse der Vergesellschaftung und Individuation (Hummrich/ Kramer 2017). Das gilt zunehmend auch für soziale Gruppen, die aus unterschiedlichen Gründen auf soziale Integrations- und Inklusionshürden treffen. Der Begriff der schulischen Integration zielt mittlerweile ebenfalls auf den sozialen Einbezug (Inklusion) von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Tege 2020; Klemm 2021).[6] Zugleich kommt im Prozess der Rollenzuweisung die widersprüchliche Funktion der Schule zum Ausdruck. „Der Prozess der Einübung kann jedoch nicht mechanistisch und widerspruchsfrei gedacht werden“, so Nyssen, denn er erzeugt immer auch widerständige Praxen (Nyssen 1995: 135). Diese Widersprüchlichkeit wirkt gleichfalls nach außen: In ihrer Funktion als Sozialisationsinstanz tritt die Schule zum Beispiel mit außerschulischen Institutionen wie der Familie, dem Jugendamt etc. in Kontakt. Bei diesen „Kontaktaufnahmen“ können sowohl eher restriktiv-integrierende als auch situativ schützende Faktoren zum Tragen kommen.

Die auf Fend zurückgehende Typisierung der gesellschaftlichen Funktionen der Schule ermöglicht einen ersten Einblick in die komplexe Rolle dieser Kerninstitution moderner Gesellschaften. Sie lässt aber zugleich viele (historische) Aspekte unterbelichtet und blendet Widersprüche innerhalb und zwischen den einzelnen Funktionen weitgehend aus (Nyssen 1995: 136 ff.). So könnte beispielsweise die Frage aufgeworfen werden, warum die Schule in ihrer Grundstruktur niemals grundlegend zur Disposition stand, obwohl andere Institutionen wie etwa die Kirche, das Militär oder die historische Verfasstheit der Familie immer wieder im Zuge von Emanzipationsbestrebungen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert strukturell in Frage gestellt wurden (Klemm 2004: 242). Konstatiert werden kann aber auch, dass schulische Sozialisationsprozesse Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung von Kindern haben, die nicht nur negativ besetzt sein müssen. Kinder treten etwa aus dem familiären Umfeld in einen öffentlichen Raum ein, das Aufeinandertreffen mit Gleichaltrigen ermöglicht die Einübung von sozialen Praxen innerhalb der Peer Group und die Konfrontation mit den Anforderungen befördern Anpassungs- oder auch widerständige Verhaltensweisen.

Die kursorische Darstellung der gesellschaftlichen Funktionen der Institution Schule skizzierte die widersprüchlichen Rahmenbedingungen, auf die Lernen in

[6] Nyssen geht in ihrer Darstellung der gesellschaftlichen Funktionen der Institution zudem davon aus, dass von einer zeitweiligen *Absorptionsfunktion* gesprochen werden könne. Der Arbeitsmarkt werde durch längere (Aus-) Bildungszeiten entlastet, was jedoch nur bedingt Eingang in die Betrachtung der Schule als gesellschaftliche Institution gefunden habe (Nyssen 1995: 136).

der Schule trifft. Doch die Anerkennung ermöglichender Faktoren und Funktionen sollte nicht dazu verleiten, das unabweisbare demokratische Defizit der Institution Schule zu übersehen. Mit Blick auf den politischen Unterricht bleibt die Frage offen, wie schulischer Unterricht kritisches Denken befördern will, bewegt er sich doch prinzipiell in einem widersprüchlichen Verhältnis zur Institution Schule. Wie kann politische Bildung eine freie Entfaltung von Kindern und Jugendlichen befördern und sie zu Kritik sowie zu politischer Teilhabe befähigen, obwohl dies unter dem Paradoxon geschehen soll, dass Schule eine „Zwangsveranstaltung" ist, in der Schüler:innen einer Anwesenheitspflicht obliegen und nicht über die sie betreffenden Themen wie Curricula, Benotung etc. zumindest mitentscheiden können? (Nonnenmacher 2010: 467 f.).

Wie bereits dargelegt, liegt die thematische Schwerpunktsetzung dieser Arbeit nicht auf einer schulsoziologischen, sondern auf einer lerntheoretischen und politikdidaktischen Bearbeitung des Themas. Nicht nur die Schule, sondern die Gesellschaft insgesamt wird als Lernort gefasst. Nicht die Rahmenbedingungen der Institution Schule, sondern Soziallagen, Alltagserfahrungen und Hegemoniekonstellationen werden als Kontexte schulischen wie außerschulischen Lernens reflektiert und im Hinblick auf Möglichkeiten und Begrenzungen von Kritiklernen analysiert. Insofern lassen sich weite Teile der Arbeit eher als theoriegeleitete Bearbeitung politikdidaktischer Fragen kritischer politischer Bildung verstehen, die gleichwohl die Anforderungen der konkreten Schulpraxis und Unterrichtsgestaltung stets im Blick behalten.

2.2 Die Alltagskategorie in politischen Lernprozessen

> „Eine Politische Bildung, die sich vor allem als gesellschaftliche Bildung versteht, muss die Alltagsrealität der Menschen in sich aufnehmen, die Probleme, Konflikte und Bedürfnisse, die sich aus ihrer konkreten Situation im täglichen Leben ergeben. […]. Der Schüler erhält […] die Möglichkeit, seine eigenen Vorstellungen und seine Urteile – einschließlich der Vorurteile – sowie seine mitgebrachten politischen Einstellungen immer wieder selbst zu überprüfen. […] Auf diesem Wege lernt der Schüler schließlich, auch seine eigene Situation und das Geschehen in seinem Alltagsleben soziologisch und politisch zu begreifen."
>
> (Schmiederer 1971: 105 f.)

Auch schulische politische Bildung ist gefordert, über die Schule hinauszudenken und Schule als eine Institution der Gesellschaft zu begreifen. In diesem Sinne ist politische Bildung, wie Schmiederer es formuliert, immer zugleich „gesellschaftliche Bildung" (Schmiederer 1971: 105). Dass Politik und Alltag Elemente des

Gesellschaftlichen sind, dürfte allgemein anerkannt sein. In welchem Verhältnis sie zueinanderstehen und welche Konsequenzen daraus für die politische Bildung zu ziehen sind, ist hingegen Bestandteil kontroverser wissenschaftlicher Debatten.

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich konkret mit der Bedeutung der Alltagsorientierung in der Politikdidaktik. Explizit wird hier der einschlägige Ansatz des Politikdidaktikers Dirk Lange einer näheren Betrachtung unterzogen, da er auf der Vermittlung von Alltag und Politik besteht. Laut Lange ist diesem Zusammenhang bisher weder aus politikwissenschaftlicher noch aus politikdidaktischer Sicht angemessene Aufmerksamkeit geschenkt worden (Lange 2002: 8). Seinen interdisziplinären Ansatz siedelt er „im Spannungsfeld von Politik- und Geschichtswissenschaft" als *Politische Alltagsgeschichte* an (Lange 2002: 1).

Im Folgenden finden einzelne Elemente der von Lange dargestellten Alltagsgeschichte – sofern sie für die erörterte Problematik von Bedeutung sind – ebenso Berücksichtigung wie implizit ausgewählte Politikdidaktiken, welche die Alltagsorientierung (grundsätzlich) in Frage stellen. Vor diesem Hintergrund werden sowohl kategoriale Innovationen der Langeschen Überlegungen aufgezeigt, als auch analytische Defizite und widersprüchliche Argumentationsweisen kritisch reflektiert. Am Ende des Kapitels gehe ich dann auf die Sinnbilder in Langes fachdidaktischem Ansatz ein, die m. E. ein produktiver Ausgangspunkt für die Konzeption einer kritischen politischen Bildung[7] sind.

In traditionellen Konzeptionen politischer Bildung wird das didaktische Prinzip der Alltagsorientierung weitestgehend unter dem von Walter Gagel eingeführten Begriff des „Brückenproblem[s]" thematisiert (Gagel 2005: 290). Dem alltagsorientierten Prinzip wird dabei die Funktion einer „Brücke" zugesprochen, welche „Lebenswelt und Politik" didaktisch verbinden soll (Gagel 2005: 290). Die auf der Brückenmetapher basierenden alltagsorientierten Ansätze beabsichtigen, „im politischen Lernprozess eine Verbindung zwischen den Voraussetzungen der Lernenden einerseits und den Gegenständen des Faches andererseits herzustellen", so der Politikdidaktiker Dirk Lange (Lange 2002: 5). Letztlich würden diese politikdidaktischen Konzeptionen auf der Vorstellung beruhen, dass „eine ‚‚unpolitische' mit einer ‚politischen Sphäre'" erst verbunden werden müsse (Lange 2002: 6). Der Grund dafür sei, „dass in all diesen Varianten der ‚Alltag' mit der unpolitischen Seite der ‚didaktischen Brücke' identifiziert wird" (Lange 2002: 7 ff; 2007a: 108), der Alltag also letztlich als nicht politikrelevant gelte:

---

[7] Vorliegende Arbeit versteht den Terminus „politische Bildung" nicht als einen feststehenden Begriff mit entsprechender Schreibweise („Politische Bildung"), da gerade die Offenheit des Begriffes betont werden soll. Es wird aber bei der Zitation die von dem/der Autor:in jeweils gewählte Schreibweise selbstverständlich übernommen.

> „Die an den Alltagsbegriff geknüpften Konnotationen der Subjektivität, der Lebensnähe, des Privaten und des Sozialen verweisen in den Bereich des ‚oikos' (den privaten Haushalt) und damit in das Nichtpolitische. In der griechischen Wortbedeutung entsteht der ‚politikon' (das die Öffentlichkeit Betreffende) erst aus der dichotomischen Gegenüberstellung zur Privatsphäre. Daraus resultiert ein Politikverständnis, das den Ort des Politischen eng an die Regelung der öffentlichen Belange knüpft." (Lange 2002: 71 f.; 2007a:108)

Herkömmlichen politikdidaktischen Konzepten ist, so Lange, somit ein alltagsfernes Politikverständnis gemein. Etymologisch würden sie an ein Erbe anknüpfen, in dem „sich das Politische aus der Kontrastierung zum Alltäglichen begründet" (Lange 2007a: 108). Diese Vorstellungen würden den Anschein erwecken, als handele es sich um zwei voneinander getrennt zu betrachtende Sphären:

> „Der Alltag wird dabei durch eine Routinenhaftigkeit gekennzeichnet, die den Gestaltungsansprüchen des politischen Handelns diametral gegenübersteht. Diese statische Alltagsdefinition ist durch ihre immanente Gegenüberstellung zum Nicht-Alltag geprägt. Indem Alltag und Politik so deutlich voneinander abgegrenzt werden, unterliegt das alltagsbezogene Lernen einer Tendenz zur Entpolitisierung." (Lange 2007a: 108 f.)

Diese Entpolitisierungstendenz einer so vereinfachten Alltagskategorie kritisiert Lange bereits 2002 in seiner Dissertationsschrift *Die Alltagsgeschichte in der historisch-politischen Didaktik. Zur politischen Relevanz alltagsorientierten Lernens* (Lange 2002).[8] In der Einleitung hebt er hervor, dass seine Untersuchung von dem Erkenntnisinteresse geleitet wird, „wie auch dann zu politischem Sehen, Beurteilen und Handeln befähigt werden kann, wenn alltagsbezogene Inhalte, Methoden und Medien Gegenstand des politischen Lernens sind" (Lange 2002: 8). Er verfolge das Ziel, „das politikdidaktische Prinzip der Alltagsorientierung nicht nur subjekt-, sondern auch fachadäquat zu begründen" (Lange 2002: 8). Bisher sei der Zusammenhang von Politik und Alltag weder aus politikwissenschaftlicher noch aus politikdidaktischer Perspektive hinreichend analysiert worden (Lange 2002: 8). Vergeblich suche man in diesen Disziplinen „nach einer konzeptionellen Entfaltung der Beziehungshaltigkeit zwischen Politik und Alltag" (Lange 2002: 9). In Anlehnung an Heidrun Hoppe betont Lange, dass eine

[8] Die Dissertationsschrift ist als elektronische Ressource verfügbar (http://www.diss.fu-berlin.de/2002/116/) und wurde in zwei Teilen publiziert: Ein erster Teil erschien 2003 unter dem Titel *Politische Alltagsgeschichte. Ein interdisziplinäres Forschungskonzept im Spannungsfeld von Politik und Geschichtswissenschaften* (Lange 2003). Der zweite Teil der Dissertation wurde im darauffolgenden Jahr unter dem Titel *Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens* (Lange 2004) veröffentlicht.

zentrale Aufgabe politischer Bildungsarbeit darin besteht, „Politik und Alltag in einen Dialog“ miteinander zu bringen, „um politische Zusammenhänge und persönliche Sinnmuster als miteinander vermittelte sichtbar zu machen“ (Hoppe 1996: 323; Lange 2002: 9). Nur wenn dies gelänge, könne die Gefahr einer Entpolitisierung politischen Lernens vermieden werden und „das Prinzip der Alltagsorientierung beanspruchen, substantiell ‚politisches Politiklernen‘ anzuleiten“ (Lange 2002: 9).

Lange geht davon aus, dass zur Erörterung der oben genannten Problematik ein Blick in die Geschichtswissenschaft, insbesondere in die historisch-politische Didaktik, hilfreich sein kann. In Deutschland habe sich – nach langen und erbittert geführten Kämpfen – „die Alltagsorientierung in Form der Alltagsgeschichte als eigenständiges Forschungskonzept“ etabliert (Lange 2002: 9). Der alltagsgeschichtliche Ansatz erfahre nun breite Akzeptanz bei „der Vergegenwärtigung vom Vergangenem“ (Lange 2002: 9).[9]

Ausgehend von dieser Annahme widmet sich der erste Teil von Langes Dissertationsschrift der Bedeutung der (politischen) Alltagsgeschichte. Wenn die in der Politikdidaktik vielfach vorgetragene Kritik – exemplarisch nennt Lange hier u. a. Walter Gagel (1985), Peter Massing (1995), Wolfgang Sander (1997) und Hans-Jürgen Pandel (1999) – berechtigt sei, dass die Alltagsorientierung zur Konturlosigkeit und Entpolitisierung politischen Lernens beitrage, so müsse dies auch für die Alltagsgeschichte in der Geschichtswissenschaft gelten (Lange 2002: 6 ff.). Es gehe um die Frage, „ob der Alltagsbezug auch das historische Lernen entpolitisiert“ habe bzw. ob „die Alltagsgeschichte ‚unpolitisches‘ oder ‚politisches‘ Lernen anleitet“ (Lange 2002: 9 f.).

Vor diesem Hintergrund werden die spezifischen Entstehungsbedingungen der Alltagsgeschichte, dieses sich Ende der 1970er Jahre in Deutschland ausbildenden Ansatzes in der Geschichtswissenschaft, skizziert (Lange 2002: 26 ff.). Die alltagsgeschichtliche Forschung verfüge über kein einheitliches, in sich konsistentes Wissenschaftsparadigma, vielmehr zeichne sich dieser Ansatz durch vielfältige Zugänge und interdisziplinäre Verflechtungen aus (Lange 2002: 26). Das gemeinsame Interesse der alltagsgeschichtlichen Forscher:innen bestehe in der „Kritik an herkömmlichen Prämissen und Methoden der historischen Forschung“ (Lange 2002: 26). So müsse dieser Ansatz als eine Antwort auf die traditionelle Sozialgeschichtsschreibung verstanden werden (Lange 2002: 33 f.).[10]

---

[9] Im Folgenden werden nur die Elemente zur Alltagsgeschichte von Langes Überlegungen aufgenommen, die für die hier verfolgten politikdidaktischen Fragestellungen von Bedeutung sind.

[10] Zu Recht fasst Lange die Sozialgeschichte als Gegenbewegung zum Historismus. Seit dem 19. Jahrhundert war der Historismus eine einflussreiche Strömung in der deutschen

Zentraler Forschungsgegenstand der Alltagsgeschichte seien die sozialen Praktiken der Menschen und ihre Einflussmöglichkeiten auf die gesellschaftlichen Strukturen, „die von der Sozialgeschichte meist nur von außen und als handlungsunabhängige Ablaufnotwendigkeiten dargestellt" worden wären (Lange 2002: 34). Auch nehme „die Alltagsgeschichte gesellschaftliche Strukturen wie etwa Klassen-, Geschlechter- und andere Herrschaftsverhältnisse nicht als statische Determinanten der sozialen Wirklichkeit" in den Blick (Lange 2002: 35). „Die Wiederentdeckung des Individuums" dürfe dabei „nicht als Renaissance des Historismus" verstanden werden, denn nicht die Handlungen einzelner „großer Staatsmänner" würden im Mittelpunkt stehen, sondern der alltagsgeschichtliche Ansatz richte sich „auf die Praxis der kleinen Leute, der' Vielen', die bislang nur als Marginalie" in das Blickfeld der Geschichtswissenschaft gelangt seien (Lange 2002: 35).

Trotz aller Differenzen eint, so Lange, die alltagsgeschichtlichen Zugänge

> „die skeptische Beurteilung von forschungsleitenden Theorien, die Menschen auf ihre Funktion als Rollenträger oder Positionsinhaber reduzieren und die eine fortschrittsoptimistische Interpretation der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse implizieren. Die ‚Kosten der Moderne', die dadurch hervorgerufenen gesellschaftlichen Destruktivkräfte und die Suche nach historischen Alternativen bestimmen das alltagsgeschichtliche Erkenntnisinteresse." (Lange 2002: 69)

Historisch, so Lange weiter, ist für die alltagsgeschichtliche Forschung das postmoderne Denken von entscheidender Bedeutung gewesen (Lange 2002: 71). Die Auseinandersetzung verdanke sich einem „Wandel der Wahrnehmungsformen", der sich nicht auf die Geschichtswissenschaft beschränke (Lange 2002: 71).

Geschichtswissenschaft, die bis in die 60er Jahre des vorherigen Jahrhunderts bestimmend blieb (Lange 2002: 28). Ihr Paradigma war die Ereignis- und Personengeschichte, insbesondere die der „großen Staatsmänner". Der Historismus „konzentrierte sein Erkenntnisinteresse auf die Institutionen des Staates, die darin agierenden Entscheidungsträger und auf die von ihnen gestaltete Außenpolitik" (Lange 2002: 27). In der Sozialgeschichtsschreibung hingegen wurde eine Geschichtsbetrachtung, die sich einzig auf politische Ereignisse und Einzelpersonen fokussierte, zugunsten einer strukturgeschichtlichen Betrachtungsweise (Makroperspektive) verworfen, da sie es ermöglichte, beständige Herrschaftsformen in den Blick zu nehmen (Lange 2002: 28 ff.). Die Sozialgeschichtsschreibung besteht aus differenten Ansätzen. Gemeinsame Orientierungspunkte sind sowohl Karl Marx, Friedrich Engels als auch Max Weber. Diese Entwicklung korrespondierte mit einer verstärkten Rezeption der „Annales-Schule", die in Deutschland erst in den 1970er Jahren einsetzte. Die „Annales-Schule" zweifelt an der tradierten Methodik vor allem des Historismus und wendet sich sowohl von einer reinen Ereignisgeschichte als auch von der Fokussierung auf einzelne „„große Staatsmänner" ab (Burke 2004).

Klaus von Beyme habe dargelegt, dass die Postmoderne als „weltbildträchtige Supertheorie“ auch in andere Sozialwissenschaften hineinwirke (Beyme 1991: 147; siehe Lange 2002: 71). Um die politische Wichtigkeit und Relevanz der Alltagsgeschichte aufzeigen zu können, erachtet es Lange als „zweckmäßig, den Einfluss des postmodernen Denkens auf die Politikwissenschaft zu reflektieren“ (Lange 2002: 71). In diesem Zusammenhang hält er fest:

> „Betrachtet man zunächst die Politikwissenschaft der Moderne, dann ist fraglich, ob überhaupt von einer Relevanz des Alltags gesprochen werden kann, denn das politische Denken der Moderne baut gerade auf den Ausschluss der alltagsgeschichtlichen Zentralkategorie auf.“ (Lange 2002: 71)

Laut Lange ist für die wissenschaftliche Aufnahme der Alltagskategorie „das Interesse an der Subjektivität von Lebenserfahrungen“ von Bedeutung; die Forschung setze so der „anonymen Gesellschaftsanalyse der Sozialgeschichtsschreibung eine subjektorientierte Lebensweltanalyse gegenüber“ (Lange 2002: 21). Diese neueren Forschungsansätze wären zunächst auf wenig Gegenliebe gestoßen. Es sei aber eine zentrale Aufgabe der Politikwissenschaft, „einen methodisch und theoretisch kontrollierten Zugang zu den Fragestellungen der Mikroebene zu finden“ (Lange 2002: 21 f.). Dort hätte lange Zeit eine „Skepsis vor den individualisierenden Fragestellungen und den damit verbundenen Schwierigkeiten der Verallgemeinerung“ existiert (Lange 2002: 21), mittlerweile würden jedoch Analysen auf der Mikroebene einen Bedeutungszuwachs erfahren. Auch diese Bedeutungszunahme müsse „im Zusammenhang mit dem Einfluss der Postmoderne“ gesehen werden, da sie zur Dekonstruktion wesentlicher Grundannahmen in der Politikwissenschaft beigetragen habe:

> „Die sphärischen Abgrenzungen der Disziplin, die durch die Dichotomie von ‚privat‘ und ‚öffentlich‘ und die Trennung von Staat und Gesellschaft legitimiert waren, haben dadurch im gleichen Maß an Aussagekraft eingebüßt, wie Fragen nach Macht in ‚privaten‘ Beziehungen oder nach Formen der Herstellung von verbindlichen Normen im Alltag an Bedeutung gewonnen haben. Unter Zugrundelegung von Erkenntnissen aus der feministischen Theorie, dem Poststrukturalismus oder auch der anthropologischen Kulturtheorie, die einem weiten Postmodernebegriff unterzuordnen sind, müssen einige bislang als ‚unpolitisch‘ kategorisierte Aspekte der sozialen Wirklichkeit als politikrelevant betrachtet werden.“ (Lange 2002: 22)

Ob sich die allgemeine Auseinandersetzung in und mit der Alltagskategorie und die bisweilen synonym gesetzte Alltagsgeschichte bzw. das didaktische Prinzip der Alltagsorientierung tatsächlich erst im Zuge postmoderner Theoriebildung in den Sozialwissenschaften durchsetzen konnte, soll im weiteren Verlauf dieses

Kapitels noch diskutiert werden.[11] Ich werde auch darauf eingehen, ob sich die Sozialgeschichtsschreibung insgesamt, wie von Lange angenommen, „vornehmlich objektivistischer Erklärungsmuster" bedient (hat) und ihr eine „teleologische Geschichtsbetrachtung" eigen (gewesen) ist (Lange 2002: 34). Problematisiert werden soll, ob „die in der Tradition von Webers Modernisierungstheorie oder Marx' Geschichtsphilosophie stehende Forschungspraxis zu einer Vernachlässigung der Aktivität von handelnden Menschen im historischen Prozess geführt" hat (Lange 2002: 33).

Positiv hervorheben und aufnehmen möchte ich Langes Kritik an der Dichotomie von Alltag und Politik, von privat und öffentlich (Lange 2002: 71 f.). Lange weist immer wieder darauf hin, dass der Politikbegriff begriffsgeschichtlich auf dem Ausschluss des Alltags basiert (Lange 2002: 71). Zugleich ist das von Lange problematisierte dichotome, unpolitische Verständnis der Alltagskategorie in vielen politikdidaktischen Diskursen augenfällig: Peter Massing etwa betont, dass es eine „didaktisch bedeutsame Frage" für alltagsorientierte Konzepte ist, „[w]ie im Lernprozess eine Brücke von der Lebenswelt zur Politik geschlagen werden (kann), da Politik im Allgemeinen und politische Institutionen im Besonderen abstrakt und alltagsfern" seien (Massing 1996: 7). Es bestehe „die

[11] Lange betont in Anlehnung an Klaus von Beyme, einen sehr weiten Postmodernebegriff zu wählen. Dabei bleiben Beymes mehrdeutige Aussagen im Hinblick auf die Postmoderne in Langes Ausführungen unerwähnt. So schreibt Beyme: „Die postmodernen Theorien verstanden sich als Gegenentwürfe zu System- und Totalitätsbegriffen" (Beyme 1991: 147). Sie „betonen […] ihren kompilatorischen Charakter. Elemente der sozialen Realität werden theoretisch fokussiert und mosaikartig zusammengesetzt" (Beyme 1991:147). Zugleich bezeichnet er aber den „weite[n] Begriff von Postmoderne" aufgrund seiner analytischen Unschärfe als „durchaus nicht unproblematisch" (Beyme 1991: 13) und stellt den Paradigmenwechsel ironisch in Frage:

> „Lebensweiseparadigma, Pop Art, Öko-Widerstandsrecht, libertäre Alternativtheorien – kaum ein Element der Theorie, das in den Subkulturen nicht schon vorgedacht und vorgelebt worden ist.
> Im Selbstverständnis ist postmodernes Denken populär im Gegensatz zum Elitismus der klassischen Moderne. […] Der selbstreferentielle Sprachstil des postmodernen Denkens lässt wirkliche Popularität bei vielen Varianten nicht entstehen. […].
> Angesichts der neuen Esoterik haben die Sozialwissenschaften sich um das postmoderne Denken überwiegend nicht gekümmert. Nur vereinzelt kam es zu Rezeptionsversuchen. […] Selbst wo starke Parallelen zu Elementen des postmodernen Denkens auftauchten, wurde die Auseinandersetzung eher vermieden, bei Habermas wie bei Luhmann" (Beyme 1991: 147).

Gefahr“, diese „strukturelle Distanz“ „in die eine [Lebenswelt[12], J.H.] oder in die andere [Politik, J.H.] Richtung aufzulösen“ (Massing 1996: 7).

Die hier als Gefahr beschriebene Vereinseitigung in die lebensweltliche oder die politische Richtung ist im politikdidaktischen Diskurs keine Seltenheit. Zumeist verläuft sie zulasten der alltags- oder lebensweltlichen Dimension. Georg Weißeno, Joachim Detjen, Ingo Juchler, Peter Massing und Dagmar Richter argumentieren in ihrer Darstellung *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*, die politische Bildung müsse einen geeigneten Politikbegriff definieren,

> „weil die Politik ein außerordentlich vielschichtiges sowie an den Rändern auch unscharfes Phänomen ist. So zerfließen die Grenzen zwischen Politik und Nichtpolitik bei Schlagworten wie ‚Politik der Lebensführung‘, ‚Politik der Lebensstile‘, ‚Alltagspolitik‘. Denn diese um Anerkennung von Lebensentwürfen kreisenden ‚Politiken‘ schlagen sich institutionell überhaupt nicht nieder und ereignen sich jenseits aller Verfasstheit. Der Ort des Politischen lässt sich in ihnen jedenfalls nicht mehr erkennen.“ (Weißeno u.a. 2010: 28)

Dieses mehr als fragwürdige Verständnis von Politik, Lebenswelt und Alltag isoliert das Politische von allen Aspekten der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die dem engen traditionellen Begriff von Politik nicht unterzuordnen sind. Damit erklärt es alle Dimensionen und Sachverhalte außerhalb dieses traditionalistischen Politikverständnisses zur Nicht-Politik. Letztlich endet die Logik dieser Argumentation in einer Auffassung, nach der die Kritik der herrschenden Politik mit der Abwesenheit von Politik gleichzusetzen sei. „Lebensweltliche Orientierung bedeutet vielfach Kritik an der vorherrschenden Politik, und aus der Hinwendung zur Lebenswelt folgt gleichzeitig die Abwendung von der Politik“ (Massing 1996: 8). Kritik als Abwendung? Eine eigentümliche Logik!

[12] Massings Begriff der Lebenswelt unterscheidet sich grundlegend von Habermas‘ Kategorie der „Lebenswelt“, auch wenn er sich auf Habermas beruft. Für Habermas markieren System (und damit auch Staat und Politik) und Lebenswelt eben keine isoliert nebeneinanderstehenden Sphären, sondern in der Metapher der „*Kolonialisierung der Lebenswelt*“ durchdringen beide einander und Mikro- und Makrowelt stehen in enger Verbindung (Habermas 1981, Band 2: 522).

Walter Gagel spricht im Hinblick auf ein alltagsorientiertes Prinzip von der möglichen Gefahr, dass bei einer Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden „subjektive Betroffenheit zum Selbstwert“ erhoben werde, was sich als ein „‘Syndrom’ von fünf Merkmalen“ beschreiben lasse: „Kultivierung des Ichs“; „Beziehung wichtiger als Inhalte“; „Lob der Nähe“; „Verflüchtigung der Strukturen“ und „Entwertung des Kognitiven“ (Gagel 2005: 286 ff.).[13] Auch Hans-Jürgen Pandel kritisiert im *Handbuch zur politischen Bildung* die in seinen Augen „begrenzte Reichweite“ des Alltags, welche – sofern „durch direkte persönliche Erfahrung geprägt“ – „in die Irre“ führe (Pandel 1999: 230). Als alleinige Orientierung politischer Bildung würden so nicht nur die „objektiv strukturellen Bedingungen […] ausgeblendet“, sondern die nur auf der „Binnensicht“ beruhende politische Bildung werde zu einer „‘Betroffenheitspädagogik’, die auf der persönlichen Betroffenheit, den Affekten der Lernenden“ basiere und dort moralisierend verharre (Pandel 1999: 230). Der Entpolitisierungstendenz könne entgegengewirkt werden, wenn der politische Unterricht sich nicht als Lernbereich verstehe, sondern sich in den regulären Fächerkanon einfüge und einen „weiten Politikbegriff“ verwerfe (Weißeno 1995: 34).[14] So müssten die Inhalte des politischen Unterrichts der Rationalität der Politikwissenschaft folgen. Zwar sei eine fachdidaktische Auswahl zu treffen, der Unterricht folge aber dem dreifachen Prinzip des „angelsächsische[n] Begriffstrio[s] polity, policy, politics“ (Weißeno 1995: 35); den „Politikzyklus“ gelte es „als Analysemodell“ zu nutzen (Massing 1995: 86 ff.).

Im Gegensatz zu der hier zum Ausdruck kommenden Skepsis und Ablehnung einer alltags- und lebensweltlich orientierten politischen Bildung fußt Langes Konzept auf der Vorstellung einer wechselseitigen Durchdringung von Alltag und Politik. Eine Vorstellung, die insbesondere auf einer erweiterten Auffassung des Politischen basiert. Lange betont dabei, dass sich die politische Bildung von anderen schulischen Fächern unterscheidet. Hier stünden nicht die zu vermittelnden Fachgegenstände im Zentrum, sondern es gehe „um die Förderung von Urteilskraft, von kritischem Denken und die Befähigung zu interessegeleitetem

[13] Für die konstatierte Entpolitisierungstendenz macht Gagel jedoch nicht die Alltagskategorie an sich verantwortlich. Vielmehr bemängelt er die theoretisch unzureichende politikdidaktische Reflexion, die Habermas’ Überlegungen zur „Kolonialisierung der Lebenswelt“ doch eigentlich nahelegen (Gagel 2005: 292).

[14] Unter dieses „ausgeweitete Politikverständnis“ fallen laut Weißeno „rein auf die Familie, Kirchen, Hochschulen, Wirtschaftsunternehmen bezogene und ihren Rahmen nicht überschreitende Handlungs- und Entscheidungsprozesse“ (Weißeno 1995: 34). „Politik als eine grundsätzlich überall auffindbare Verhaltensweise“ wird damit explizit verworfen (Weißeno 1995: 34)!

Handeln" (Lange 2016: 340).[15] Alltagspolitische Bildung stelle eine Chance dar und ziele nicht primär auf Betroffenheit. Sie benötige „eine[n] Politikbegriff, der einerseits der staatszentrierten Verengung begegnet und andererseits nicht konturlos wird" (Lange 2007a: 110). Aufgabe der politischen Bildung müsse es sein, „sowohl die Politikbezüge des Alltags als auch die Alltagsbezüge der Politik zu reflektieren" (Lange 2007a: 110), was letztlich die Disqualifizierung des alltagsorientierten Prinzips als ‚unpolitisch' verunmögliche (Lange 2007a: 110). Es gelte Transparenz zu schaffen, dass wir alle „durch unser Handeln und Unterlassen an der Herstellung von politischer Wirklichkeit beteiligt sind" (Lange 2007a: 111). Aufgabe der alltagspolitischen Bildung sei es, die sozialen Mikroprozesse zu thematisieren,

> „die im Rahmen informeller Strukturen an der Konstitution von politischer Wirklichkeit beteiligt sind. Alltägliche Phänomene sind in ihren politischen Auswirkungen ebenso zu berücksichtigen, wie das Einwirken politischer Phänomene auf den Alltag." (Lange 2007a: 111)

Die bereits angesprochene staatszentrierte Verengung, die Lange in traditionellen didaktischen Konzeptionen sieht, kritisiert er, indem er sich für ein erweitertes Staatsverständnis ausspricht:

> „Die Gegenüberstellung von alltäglichem und politischem Handeln zentriert das Politische auf die engeren Sphären des politischen Systems. Politik lässt sich aber nicht auf das Entscheidungshandeln von Politikern reduzieren. Wird ein erweitertes Staatsverständnis zu Grunde gelegt, sind auch diejenigen alltäglichen Handlungsformen

[15] Zudem geht Lange davon aus, „dass es der Politischen Bildung an Ausstrahlung auf und an Integrationskraft für andere Bildungsbereiche mangelt, die sich ebenfalls mit Fragen der Mündigkeitsbildung beschäftigen:

> Sei es die Interkulturelle Bildung, die Menschenrechtsbildung, die politische Pädagogik, das Globale Lernen, die Genderreflexive Bildung und der Intersektionalismus-Diskurs, die historisch-politische Bildung oder die Bildung für nachhaltige Entwicklung – die Politische Bildung sollte diese Debatten wieder mitbestimmen und untereinander vermitteln, anstatt sie randständig zu begleiten. (Lange 2016: 339)

> interessant, die als Subpolitiken Staatsfunktionen übernehmen und am Prozess der Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit beteiligt sind.“ (Lange 2007a: 109)[16]

Notwendig sei eine Entgrenzung des Politischen, denn „Politik und Alltag“ seien „kein Gegensatzpaar, sondern ein gegenseitiges Bedingungsgeflecht“ (Lange 2007a: 111).

2.2.1 Zur Kompatibilität von (politischer) Alltag(sgeschichte) und Politik

Grundsätzlich teile ich die von Dirk Lange vertretene Position, dass die Alltagserfahrungen Dreh- und Angelpunkt politischer Lernprozesse sind bzw. sein sollten. Eine (selbst-)kritische Analyse erfahrener alltäglicher Praxen und Selbstverständnisse sowie die Reflexion des eigenen Handelns im Wissen um die eigene Verstrickung in die gesellschaftlichen Strukturen bedingen und ermöglichen m. E. erst politische Lernprozesse.

Lange hebt – wider die Skepsis vieler Politikdidaktiker:innen – die Bedeutung der Alltagserfahrungen sowohl für die Unterrichtsforschung als auch für die praktische Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion hervor, die nichts mit einer moralisierenden Betroffenheitspädagogik gemein hat (Lange 2002: 5 ff). Als fächerübergreifenden Ausgangspunkt wählt er – wie bereits genannt – die vielfältigen historiographischen Forschungsansätze der Alltagsgeschichte, die nicht nur einfache routinierte Alltagshandlungen nachzeichnen:

> „Im Rahmen der Untersuchung [gemeint ist hier Langes Dissertationsschrift, J.H.] wird *Alltagsgeschichte* als Oberbegriff für diejenigen neueren historiographischen Ansätze benutzt, die einen theoretischen und praktischen Zugang zu den historischen Prozessen und Strukturen des subjektiven Handelns eröffnen.“ (Lange 2002: 11)

Das heißt,

> „die versuchen, den Austauschprozess zwischen aktivem, interaktivem und reaktivem Handeln von Menschen und der ihnen vorgefundenen Wirklichkeit konzeptionell zu erfassen.“ (Lange 2002: 69, Hervorh. im Orig.)

[16] Ich teile Langes Kritik an den traditionellen politikdidaktischen Konzeptionen. Allerdings wird das auf Antonio Gramsci zurückgehende erweiterte Staatsverständnis von Lange verkürzt wiedergegeben, was wiederum für die theoretische Auseinandersetzung nicht folgenlos ist (siehe 2.5. Problematisierung der Sinnbilder).

Eine solche Perspektive fokussiert insbesondere das Subjektive und Individuelle. Unterschiede zwischen den einzelnen alltagsgeschichtlichen Forschungsansätzen würden sich aus der differenten Bedeutung ergeben,

> „welche die verwendeten Hintergrundtheorien der Subjektivität bei der Herstellung der sozialen Wirklichkeit beimessen. Ob die Subjektivität des Menschen subjektivistisch auf die Intentionalität des autonomen Individuums verkürzt wird, ob sie im ständigen Wechselspiel mit ihren objektiven Rahmenbedingungen untersucht wird oder ob sie als analytisch nicht mehr trennbarer Bestandteil der sozialen Praxis begriffen wird, hat weitreichende Auswirkungen auf die alltagsgeschichtliche Forschungspraxis und […] auch auf ihre politische Relevanz.“ (Lange 2002: 69)

Alltagsgeschichtliche Zugänge, so Lange, verbindet letztlich die Annahme der Veränderbarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse durch konkrete Individuen, Personengruppen und Lebensweisen. Dies bedeute, die sozialen Praktiken und Einflussmöglichkeiten der Menschen in den Blick zu nehmen, was nichts mit den personalisierten Erklärungsansätzen des klassischen Historismus gemein habe (Lange 2002: 34 f.). Die Zusammenfassung disparater historiographischer Zugänge unter dem Begriff „Alltagsgeschichte“ sei – wie schon in Grundzügen im vorangegangenen Kapitel skizziert – in Abgrenzung zur Sozialgeschichtsschreibung legitimiert, deren Forschung durch die Vorstellung bestimmt werde,

> „dass die Prägungskraft der Verhältnisse auf die Menschen die Beeinflussungsmöglichkeiten der Verhältnisse durch die Menschen bei weitem dominiert. […] Individuelles Handeln und Sinngebung wurden [in der Sozialgeschichtsschreibung, J.H.] nunmehr als Reflex auf die formierende Kraft von Systemen und Strukturen und Institutionen interpretiert.“ (Lange 2002: 31)

In Anlehnung an die Historiker Richard van Dülmen und Alf Lüdtke ist Lange davon überzeugt, dass die Alltagsgeschichte die „komplexen Beziehungen zwischen determinierenden Strukturen und der Praxis der Subjekte“ (Dülmen 1991: 696), zwischen den „Orientierungsmustern (Lebensweise) und den Formen täglichen Verhaltens und Erfahrens (Alltagsleben)“ erfassen und dechiffrieren will (Lüdtke 1989: 12; zitiert nach Lange 2002: 35). Alltagshistoriker:innen versuchen demnach, die „kulturelle[] und soziale[] Konstruktion von Herrschaft und Ökonomie in den alltäglichen Lebensverhältnissen“ aufzuspüren und „alternative Handlungsmöglichkeiten“ zu entwerfen (Lange 2002: 35). Alltagsgeschichtliche

Zugänge seien Ausdruck eines postmodernen Diskurses, der als „eine metatheoretische ‚Brücke' zwischen historischer und politischer Alltagsorientierung" fungiere (Lange 2002: 71).

Im Unterschied dazu baue die Politikwissenschaft der Moderne mit ihren „großen System- und Totalitätsentwürfen" unmittelbar „auf den Ausschluss der alltagsgeschichtlichen Zentralkategorie" (Lange 2002: 71). Sie operiere mit einem „Politikverständnis, das den Ort des Politischen eng an die Regelung der öffentlichen Belange" knüpfe, der „erst aus der dichotomen Gegenüberstellung zur Privatsphäre" entstehen könne (Lange 2002: 72). Insofern bestehe „der Ausschluss der Privatsphäre" als „ein Fundament des Politischen" in der Politikwissenschaft der Moderne fort (Lange 2002: 72). Es gehe aber darum, „den Schlüssel zur Kompatibilität von Alltag und Politik zu finden" (Lange 2002: 72). Dafür müssten jene Tendenzen in der Politikwissenschaft beschrieben und analysiert werden, in denen die apodiktische Trennung von privater und öffentlicher Sphäre in Frage gestellt werde (Lange 2002: 72). In diesem Zusammenhang betont Lange: „Es ist zu erörtern, welche ‚großen Erzählungen' der Politikwissenschaft durch das postmoderne Denken dekonstruiert worden sind und wie dadurch zu einer Dezentrierung des Politikbegriffs beigetragen worden ist" (Lange 2002: 72). Von einer Dezentrierung des Politikbegriffs könne dort gesprochen werden, wo das „Politikverständnis sich vom Staat gelöst" habe (Lange 2002: 73).[17] Den Politikwissenschaftler Klaus von Beyme rezipierend, ist Lange davon überzeugt, dass diese Veränderungen mit einem seit den 60er Jahren einsetzenden Paradigmenwechsel einhergehen, der sich im differenten politischen Denken zwischen der Moderne und Postmoderne manifestiert habe (Lange 2002: 73 f.). Laut Lange lässt sich dieser postmoderne Wandel, der das Paradigma der Moderne in seinen unterschiedlichen Ausprägungen und Phasen in Zweifel gezogen hat, an folgenden Bestrebungen festmachen:

---

[17] In Deutschland entwickelte sich die Politikwissenschaft zumeist als Staatswissenschaft. Als Universitätsdisziplin konnte sie sich erst nach dem Zweiten Weltkrieg etablieren. Ihrem Anspruch nach verstand sich die Politikwissenschaft primär als eine „Demokratiewissenschaft" (Meyer 2010: 21). Die nach 1945 gegründeten politikwissenschaftlichen Institute an deutschen Universitäten sowie die Einführung eines auf politische Bildung zielenden Schulfaches waren Teil des alliierten *Reeducation-Programms*. Nicht zuletzt die Implementierung in den schulischen Unterricht führte zur Einführung bzw. Stärkung sozialwissenschaftlicher Studiengänge, da die Ausbildung der Lehrer:innen an den Universitäten erfolgte (Giesecke 1973: 15 ff.).

„– an der Abkehr von der Suche nach Makrotheorien hin zu fragmentiertem Denken,
– an der Betonung der Interdisziplinarität,
– an der Radikalisierung des Pluralitätsbegriffs und
– an der Aufwertung des Kulturellen gegenüber dem Primat der Politik oder der Ökonomie“ (Lange 2002: 74).[18]

Die Postmoderne unternehme den „Versuch, die vielfältigen Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen“ innerhalb der Gesellschaft zu erfassen und habe zu einem „Wandel im Staatsdenken“ geführt (Lange 2002: 74). Dabei würden system- und strukturtheoretische Konzeptionen an Wichtigkeit verlieren, während „Prozessmodelle und handlungstheoretische Grundlegungen“ an Bedeutung gewännen (Lange 2002: 74).

Lange bezieht sich auf diese Veränderungen und leitet daraus die Forderung nach einem neuen, vor allem umfassenderen Politikbegriff ab. Das enge Politikverständnis, das mit einem staatszentrierten Politikbegriff operiert und Privatheit und Öffentlichkeit dichotomisiert habe (Lange 2002: 79 ff), müsse einem weiten, veränderten Verständnis weichen: So habe nicht zuletzt das „kulturalistische Politikverständnis“ eines radikalen Feminismus zur Modifizierung des Politikbegriffs beigetragen (Lange 2002: 89 ff.). Denn hier sei beispielsweise die politische Frage aufgeworfen worden, „wie die für das soziale Zusammenleben doch relativ irrelevanten biologischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern“ so bedeutsam hätten werden können (Lange 2002: 91). Um die „Habitualisierung und Typisierung der sozialen Geschlechtercharaktere“ analysieren zu können, habe die Politikwissenschaft in den Bereich der (Alltags-)Kultur vordringen müssen, was mit herkömmlichen staatszentrierten Politikbegriff nicht möglich gewesen sei (Lange 2002: 92). Alltägliche Prozesse der Sinngebung und Bedeutungszuschreibung hätten in der Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen erfasst werden müssen, die bis zu diesem Zeitpunkt als „ahistorische natürliche Konstanten der politischen Wirklichkeit“ wahrgenommen worden wären (Lange 2002: 93). Auch dürfe im Hinblick auf die Modifikation eines engen staatszentrierten Politikbegriffs die Bedeutung eines horizontalen Machtbegriffs (Michel Foucault) und eines polyzentrischen Politikverständnisses (Michael Thomas Greven) nicht

[18] Lange beruft sich auch an dieser Stelle auf Klaus von Beyme. Als „typische Merkmale des nachmodernen politischen Denkens“ nennt von Beyme folgende Aspekte:
„(1) Entsubstantialisierung der Macht,
(2) Radikalisierung der Technokratie-Kritik,
(3) Zuspitzung des Pluralismusbegriffes,
(4) Ende der Revolutionstheorie,
(5) Aufwertung der Minderheiten und Kritik des Mehrheitsprinzips,
(6) Ende der Legitimationstheorien.“ (Beyme 1991: 187)

verkannt werden (Lange 2002: 93 ff). Zusammenfassend könne konstatiert werden, dass jene Mikroprozesse in den Blick genommen werden müssten, „die im Rahmen informeller Strukturen an der Konstitution von politischer Wirklichkeit beteiligt sind“ (Lange 2002: 101). Ein neues Politikverständnis wäre dafür unerlässlich:

> „Dabei müssen alltägliche Phänomene in ihren politischen Auswirkungen ebenso berücksichtigt werden wie das Einwirken politischer Phänomene auf den Alltag. Politik und Alltag ist deshalb nicht als ein Gegensatzpaar, sondern als ein gegenseitiges Bedingungsgeflecht zu verstehen. Es interessieren die Politikformen auf der Ebene des Alltags: Alltagspolitiken, deren Strukturen, Inhalte und Prozesse durch die politische Alltagsgeschichte einer wissenschaftlichen Analyse unterzogen werden können.“ (Lange 2002: 101)

Diese Transformationen im Beziehungsgefüge zwischen dem Alltäglichen und dem Politischen begründen nach Lange „keine neue oder gar eigenständige politikwissenschaftliche ‚Schule‘, die der triadischen Disziplintrennung in normativ-ontologisch, empirisch-analytisch und kritisch-dialektisch […] eine vierte Ausrichtung hinzufügen würde“ (Lange 2002: 101).[19] Im Gegensatz dazu bringt er sein Plädoyer für eine Neubestimmung des Politikbegriffs mit der in der etablierten Politikwissenschaft geläufigen Unterscheidung zwischen politischen Strukturen, politischen Prozessen und politischen Inhalten in Verbindung, die er in Anlehnung an die im angelsächsischen Sprachgebrauch übliche Differenzierung zwischen polity, politics und policy trifft. Denn, so sein Argument, der modifizierte Politikbegriff und die damit einhergehende Fassung des Politischen lasse sich in diese Systematik integrieren, da in dieser der Politikbegriff ebenfalls aus der Fixierung auf den Staat herausgelöst und ins Alltägliche ausgedehnt werde.[20]

---

[19] Diese Differenzierung unterschiedlicher gesellschaftstheoretischer und methodologischer Wissenschaftszugänge haben zu erheblichen Kontroversen innerhalb der Politikwissenschaft geführt (siehe auch Meyer 2010: 23 f.).

[20] Ob die Begründungen, die Lange für seine These anführt, im Einzelnen stichhaltig sind, soll an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden, da es für den Gang der weiteren Argumentation nicht erforderlich ist. Ein Widerspruch scheint jedoch offensichtlich: Sollte es zutreffen, dass die von Lange inkriminierte Trennung von Politik und Alltag in der gängigen Differenzierung von polity, politics und policy bereits aufgehoben werden kann, so dürfte Lange für diese These im Hinblick auf die Politikwissenschaft kein Neuland betreten haben.

2.3 Blinde Flecken, analytische Leerstellen und argumentative Lücken

„Selbstreflexion der Aufklärung ist nicht deren Widerruf"

(Adorno 2018: 160)

Analysen, Argumente und Schlussfolgerungen des Politikdidaktikers Dirk Lange haben Bewegung in die wissenschaftliche Debatte um geeignete Prämissen und Konzepte der politischen Bildung gebracht. Dabei lassen sich aus der in dieser Arbeit gewählten kritischen Perspektive kategoriale Innovationen, aber auch analytische Defizite und Ungereimtheiten ausmachen. Lange weist einen engen Politikbegriff, demzufolge Politik auf deutlich abgrenzbare staatliche Institutionen wie Regierungen, Parlamente und institutionelle Wege der Entscheidungsfindung und -durchsetzung reduzierbar sei, überzeugend zurück. Politik fasst er als einen Prozess, der potentiell in allen gesellschaftlichen Bereichen existiert, in denen Herrschafts- und Machtverhältnisse eine Rolle spielen; insofern ist der Alltag politisch und die Alltagskategorie für die politische Wissenschaft wie für die politische Bildung von Bedeutung. Als innovativ erweist sich auch Langes fächerübergreifende Fokusverschiebung. Gemeint ist damit die Hinwendung zur (politischen) Alltagsgeschichte, zur „Subjektivität im historischen Prozess" und die damit verbundene Erweiterung des Politikbegriffes sowie die Ablehnung der dichotomen Trennung von privat und öffentlich, von Staat und Gesellschaft (Lange 2002: 69).

Weniger überzeugend erscheinen mir zwei andere Kernelemente in Langes Argumentation: die gewählte Legitimationsstrategie der Alltagsgeschichte (Erstens) sowie die präsentierte Form der Abgrenzung von Alltags- und Sozialgeschichte (Zweitens).

Erstens: Widersprüchlich bleibt die Legitimation der politischen Alltagsgeschichte bzw. der Alltagskategorie insgesamt über die Zuordnung zum Begriffspaar Moderne – Postmoderne. Lange betont zunächst, dass es fraglich sei, ob für die Politikwissenschaft der Moderne der Alltag relevant sei, „denn das politische Denken der Moderne" baue „gerade auf den Ausschluss der alltagsgeschichtlichen Zentralkategorie auf" (Lange 2002: 71). Die Sozialgeschichte, Ausdruck der Moderne, beurteile die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse grundsätzlich optimistisch, vor allem aber als einen zwangsläufigen, deterministischen Geschichtsprozess:

> „Als Hintergrundtheorien dienten dabei die Modernisierungstheorien Marxscher und Weberscher Provenienz. Beide verband die Vorstellung, dass die Geschichts- und Gesellschaftsentwicklung als ein linearer Fortschrittsprozess zu interpretieren ist, der sich seit dem 19. Jahrhundert in den Folgen der Entfaltung von Industrialisierungs- und Rationalisierungspotenzialen nachzeichnen lässt.“ (Lange 2002: 31 f.)

In Opposition dazu ständen die sehr heterogenen Ansätze der Alltagsgeschichte, deren Zusammenfassung über die Abgrenzung zur Sozialgeschichte gerechtfertigt werden könne:

> „Die Popularität, welche die Alltagsgeschichte in den achtziger Jahren fand, war in erster Linie eine Reaktion auf das Manko einer Sozialgeschichtsschreibung, die sich vornehmlich objektivistischer Erklärungsmuster bediente und deren teleologische Geschichtsbetrachtung zu einem retrospektiven Determinismus neigte, der nur noch das als historisch möglich ansah, was sich als gesellschaftlich durchsetzungsfähig erwiesen hatte.“ (Lange 2002: 33 f.)

Zentral für die alltagsgeschichtliche Forschung sei

> „weniger die Frage, welche Ereignisse, Abläufe und Intentionen den Alltag bestimmten. Ihr Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Problematik, wie historische Prozesse und Strukturen von Menschen und Gruppen erfahren, wahrgenommen, gedeutet und verarbeitet wurden und wie diese Rezeptionsweisen gleichzeitig zur (Re-)Produktion der prozessualen und strukturellen Rahmenbedingungen beigetragen haben.“ (Lange 2002: 35 f.)

Alltagshistoriker:innen würden an der Sozialgeschichtsschreibung kritisieren

> „dass die in der Tradition von Webers Modernisierungstheorie oder Marx Geschichtsphilosophie stehende Forschungspraxis zu einer Vernachlässigung der Aktivität von handelnden Menschen im historischen Prozess geführt habe. Zwischen den Messreihen und Statistiken zur Erforschung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen seien die Menschen in Funktionen und Strukturen entschwunden.“ (Lange 2002: 33)

Nach Lange ist die „Vernachlässigung der Aktivität von handelnden Menschen“, wie er in einer Fußnote darlegt, nicht primär Marx, sondern der sozialgeschichtlichen Marx-Rezeption zuzuschreiben, welche nur „Funktionen und Strukturen“

kenne (Lange 2002: 33).[21] Die These, die Alltagsgeschichte der 80er Jahre sei ausschließlich in Opposition zu einer objektivistischen, nur Funktionen und Strukturen kennenden Sozialgeschichtsschreibung entstanden, „deren teleologische Geschichtsbetrachtung zu einem retrospektiven Determinismus" geneigt habe (Lange 2002: 34), greift zu kurz und lässt sich so kaum aufrechterhalten. Festgehalten werden kann, dass es in der mehr als komplexen und differenzierten Rezeptionsgeschichte immer wieder auch deterministische Interpretationen der Marxschen Schriften gegeben hat; weder soll noch kann dies bestritten werden. So waren in der Geschichtsauffassung der deutschen Sozialdemokratie um die Wende zum 20. Jahrhundert – wie in der gesamten II. Internationale – Vorstellungen präsent, die davon ausgingen, dass die Entwicklung des Kapitalismus, insbesondere die ökonomische Entwicklung, gleichsam im Selbstlauf zur „revolutionären Situation" führe, die dann – und nur dann – durch eine entsprechende revolutionäre Praxis der Sozialdemokratie als historischer Eintritt in die Periode des Sozialismus genutzt werden könne (Kautsky 1972: 52 ff.).[22] Noch ausgeprägter fanden sich Elemente eines Geschichtsdeterminismus in der politischen Ideologie des (regierungs-) offiziellen Marxismus-Leninismus in den Ländern des bürokratischen Staatssozialismus. Je mehr der Marxismus zur affirmativen Staatsideologie mutierte, umso mehr konnten sich Vorstellungen durchsetzen, denen zufolge sich der historische Prozess im Sinne naturwissenschaftlich nachweisbarer Gesetzmäßigkeiten bestimmen lasse.[23]

---

[21] Lange zitiert in diesem Kontext einen Ausschnitt aus der ersten von Marx und Engels gemeinsam verfassten Schrift *Die heilige Familie oder Kritik der kritischen Kritik,* in welcher die Bedeutung des handelnden Menschen hervorgehoben wird:

> „*Die Geschichte* tut *nichts,* sie ‚besitzt *keinen* ungeheuren Reichtum', sie ‚kämpft *keine* Kämpfe'! Es ist vielmehr *der Mensch,* der wirkliche, lebendige Mensch, der das alles tut, besitzt und kämpft; es ist nicht etwa die ‚Geschichte', die den Menschen zum Mittel braucht, um *ihre* – als ob sie eine aparte Person wäre – Zwecke durchzuarbeiten, sondern sie ist *nichts* als die Tätigkeit des seine Zwecke verfolgenden Menschen." (MEW 2: 98)

[22] „Die Sozialdemokratie", so Karl Kautsky,

> „ist eine revolutionäre, nicht aber eine Revolutionen machende Partei. Wir wissen, dass unsere Ziele nur durch eine Revolution erreicht werden können, wir wissen aber auch, dass es ebensowenig in unserer Macht steht, diese Revolutionen zu machen, als in der unserer Gegner, sie zu verhindern." (Kautsky 1972: 52; Orthographie entspricht Original)

[23] So findet sich in dem einschlägigen Nachschlagewerk der DDR *Philosophisches Wörterbuch* folgende geschichtsphilosophische Grundauffassung:

> „[D]as gesellschaftliche Geschehen (ist) gesetzmäßig determiniert, und die von MARX und ENGELS entdeckten Bewegungsgesetze der menschlichen Gesellschaft

Es waren aber gerade diese Vorstellungen einer kausal-determinierten Geschichte, gegen die sich viele Marx-Rezeptionen bzw. Ansätze der Sozialgeschichtsschreibung immer wieder zur Wehr setzten. Erinnert sei an jene im Gefolge des ersten Weltkriegs entstandenen sozialhistorischen und strukturtheoretischen Arbeiten, die unter dem Sammelbegriff „westlicher Marxismus" Eingang in die Tradition kritischer Gesellschaftsanalysen im 20. Jahrhundert fanden (Anderson 1978). Zu den bedeutenden Vertretern der ersten Generation des westlichen Marxismus zählen nach Perry Anderson unter anderem Antonio Gramsci, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse sowie in zweiter Generation Henri Lefebvre, Theodor W. Adorno, Jean Paul Sartre, Louis Althusser etc. (Anderson 1978: 44 ff.). Man wird für die theoretischen Ansätze dieser Autoren weder zwingend noch in ihrer Mehrzahl davon ausgehen können, dass sie objektivistischen Erklärungsmustern gefolgt oder einer teleologischen Geschichtsbetrachtung erlegen wären und in der Alltagskategorie nicht ein Konstitutionsmoment der politischen Verhältnisse gesehen hätten! Sowohl die Frage, wie Menschen im Alltag leben als auch die Frage, wie sie ihr Leben erfahren und wahrnehmen, hat in einzelnen Theorieansätzen des westlichen Marxismus eine bedeutende Rolle gespielt.[24]

> gestatten es, deren Entwicklung zumindest in großen Zügen vorauszusagen. Der historische Materialismus hat die wissenschaftliche Basis und die Grundzüge einer wissenschaftlichen kausalgesetzmäßigen Erklärung der Geschichte und des gesellschaftlichen Lebens überhaupt geschaffen.
>
> So gibt allein die marxistisch-leninistische Philosophie, der dialektische und historische Materialismus, die Möglichkeit, den Determinismus in allen Bereichen der Realität widerspruchslos durchzuführen." (Kröber 1976: 267, Hervorh. im Orig.)

Die Existenz der DDR, so die vielfach mitgelieferte Botschaft, könne als ein authentischer Ausdruck dieser historischen Gesetzmäßigkeit gelten.

[24] Welche hohe Bedeutung der Alltag in den Schriften Antonio Gramscis hat, wird ausführlich im dritten Kapitel dieser Arbeit erörtert. Explizit möchte ich an dieser Stelle noch einmal auf die Arbeiten Henry Lefebvres hinweisen. Henry Lefebvres Theorie des Alltagslebens will aufzeigen, wie Strukturen, Zeichen und Codes des Alltags mit dem Leben des Einzelnen verknüpft sind; seine Überlegungen zur Er- und Entmächtigung können kritisiert, sollten aber nicht ignoriert werden (Lefebvre 1977: 154ff).

Zweitens: Zu problematisieren wäre überdies, ob die Alltags- und die Sozialgeschichte in der von Lange präsentierten Form gegeneinander ausgespielt werden können bzw. sollten. Bereits ihre gemeinsame strukturtheoretische Herkunft lässt Zweifel daran aufkommen. Noch evidenter werden die Probleme dieser Kontrastierung, wenn einschlägige Studien aus dieser Tradition herangezogen werden. Hier wäre etwa Edward P. Thompsons Arbeit *Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse* zu nennen. Sie weist bereits mehrdeutig im englischen Originaltitel *The Making of the English Working Class* auf den Untersuchungsgegenstand hin: *Making* ist ein aktiver Prozess, der sowohl das Ergebnis aktiven menschlichen Handelns als auch das Resultat der historischen Bedingungen darstellt. Thompson betrachtet die englische Arbeiterklasse, deren (kollektiven) lebensweltlichen Erfahrungen er beschreibt, keineswegs als zwangsläufiges Resultat ökonomischer Gegebenheiten. Vielmehr konstatiert er, dass aus der sozialen Lage allein sich nichts erklären lässt. So zeigt die Studie anschaulich auf, dass die Arbeiterklasse nicht „entstanden" ist, sondern sich selbst in ihren alltäglichen kollektiven Kämpfen um Anerkennung und Selbstbestimmung „erschafft", auch wenn deren durchaus vorhandenen Exklusionsmechanismen nicht übersehen oder verklärt werden sollten (Thompson 1987). Lange erwähnt diese sozialgeschichtliche Tradition, argumentiert aber inkonsistent. So glaubt er im Hinblick auf Thompsons Untersuchung zu erkennen, dass die „Alltagsgeschichte […] mit der Thompsonschen Begriffsdefinition eine Kategorie (besitzt), die es erlaubt, gerade die Wechselwirkung von objektiven Strukturen und subjektiven Deutungen zu untersuchen" (Lange 2002: 48 f.). Wenige Seiten später heißt es dann aber, „das politische Denken der Moderne baut auf den Ausschluss der alltagsgeschichtlichen Zentralkategorie auf" bzw. „[u]nter Zugrundelegung eines weiten Postmodernebegriffs kann die Alltagsgeschichte als Ausdruck des postmodernen Denkens in der Geschichtswissenschaft verstanden werden", was auch in andere Sozialwissenschaften hineingewirkt habe (Lange 2002: 71).[25] Gefordert wird damit aber letztlich eine Alltagsgeschichtsschreibung, die sich von den gesellschaftlichen Strukturen löst.

Am Ende des ersten Teils seiner Dissertationsschrift hält Lange dann wiederum fest, dass der

[25] Der hier zutage tretende Widerspruch ließe sich nur auflösen, wenn Edward P. Thompson und seine in der Alltags- und Sozialgeschichte äußerst einflussreichen Arbeiten der Postmoderne zugeordnet würden; ein Unterfangen, das bei einem Forscher, der so stark wie Thompson in der marxistischen Moderne verhaftet ist, jedoch kaum überzeugen kann.

> „*moderne* Typus [der Alltagsgeschichte, J.H.] die Einbettung des Alltags in die ihn bedingenden gesellschaftlichen Prozesse, Strukturen und Herrschaftsverhältnisse (leistet). Dabei besteht die Gefahr, alltagsgeschichtliche Forschung nur als ein Anhängsel einer Sozialgeschichte zu betreiben, die aus der theoretischen Einsicht in die Bedingtheit von politischem Handeln allzu leicht Gesetzmäßigkeiten aufstellt.“ (Lange 2002: 145 f., Hervorh. im Orig.)

Im Unterschied dazu bestehe die Gefahr, dass die „*postmoderne* Alltagsgeschichte“ beim „Subjektivismus“ stehenbleibe,

> „wenn sie bei der Aufdeckung von mikropolitischen Praktiken vergisst, dass sich diese im historischen Prozess unter anderem in politischen Institutionen und gesellschaftlichen Strukturen konsolidiert haben, die selbst zu Determinanten der sozialen Praxis von Handelnden geworden sind. Politische Geschichte lässt sich nicht auf die Alltagsdimension reduzieren. Weder die makrotheoretische Zusammenhangsforschung noch die Analyse der subjektiven Geschichtserfahrung erlaubt eine Rekonstruktion der Vergangenheit als ‚histoire totale‘. Die Stärke des *postmodernen* Idealtypus liegt in der innovativen Kritik an dominanten Paradigmen, jedoch kann daraus noch nicht der Anspruch auf einen Paradigmenwechsel abgeleitet werden.“ (Lange 2002: 146, Hervorh. im Orig)

Letztlich habe eine fächerübergreifende „politische Alltagsgeschichte“ dann eine Chance, wenn sie „das wissenschaftliche Instrumentarium sowohl der *modernen* als der *postmodernen* Alltagsgeschichte“ nutze und sich nicht in „den objektivistischen und subjektivistischen Abgründen“ verliere (Lange 2002:145, Hervorh. im Orig.).

Langes Argumentation zur Alltagsgeschichte bzw. zur Kategorie des Alltags erweist sich als in sich widersprüchlich. Die Behauptung, die Moderne habe auf die Kategorie des Alltags und eine entsprechende Alltagsorientierung in der sozial- und geschichtswissenschaftlichen Forschung verzichtet, während die Innovation der Postmoderne darin bestehe, gerade dies geleistet zu haben, verliert sich doch etwas in Relativierungen. Zu Beginn der Dissertationsschrift wirft Lange der Sozialgeschichtsschreibung, wie der Moderne insgesamt, einen Strukturfunktionalismus vor, der die Alltagskategorie systematisch habe ausgrenzen müssen (Lange 2002: 33 ff.). Konträr dazu stehe der postmoderne Diskurs, welcher die Thematisierung der Alltagsgeschichte erst ermöglicht habe (Lange 2002: 71 ff.). Im Verlauf der Auseinandersetzung wird dann konstatiert, dass ein differenzierter Blick auf das, was gemeinhin unter dem Label „Moderne“ fungiert, notwendig sei, um die Bedeutung des Alltags in der Moderne zu erfassen (Lange 2002: 47 ff.). Gleiches gilt für die Postmoderne, die nach anfänglicher

Hervorhebung ihrer Bedeutung für die Alltagsgeschichte dann „in einen konservativen und einem progressiven Postmodernismus“ unterschieden wird (Lange 2002: 74). Jean Francois Lyotard wird in diesem Kontext als „ein Vordenker des progressiven Postmodernismus“ gesehen, der „die Postmoderne als Ende der ‚Meta-Erzählungen‘ bestimmt“ habe (Lange 2002: 76).

> „Die großen Ideale der Moderne, die im Humanitäts-, Emanzipations- und Aufklärungsgedanken versinnbildlicht sind, seien gerade auf Grund der Unilinearität und Totalität der Großprojekte, die zu ihrer Durchsetzung angetreten sind, nicht erreichbar gewesen.“ (Lange 2002: 76)

Dieser positive Bezug auf Lyotard zieht für Langes weitere Argumentation einige Probleme nach sich. M.E. verkennt er, dass Lyotard in *Das postmoderne Wissen* eine Sichtweise entfaltet, die in mehrfacher Hinsicht mit Schwierigkeiten verbunden ist. Wenn Lyotard vom „Ende der Metaerzählungen“ spricht, dann hegt er nicht nur eine große Skepsis gegenüber den großen (modernen) Theorien, zu denen er die Wissenschaften, aber auch die Aufklärung, den Humanismus oder den Marxismus etc. zählt. Er nimmt auch Abschied von einer – wie auch immer gebrochenen – Vorstellung der „Emanzipation des vernünftigen oder arbeitenden Subjekts“ und dessen Bemühungen und ‚Hoffnungen‘ auf eine mögliche künftige Befreiung (Lyotard 1994: 13., 47 ff.). Nach Lyotard existiert kein universelles, übergreifendes Sprachspiel, sondern nur eine Pluralität von Sprachspielen, die nebeneinander gleichwertig und gleichberechtigt existieren: „Es [das postmoderne Wissen, J.H.] verfeinert unsere Sensibilität für die Unterschiede und verstärkt unsere Fähigkeit, das Inkommensurable zu ertragen“ (Lyotard 1994: 16). Wird diese Denkfigur, wie es Jan Rehmann darlegt, auf die gesellschaftlichen Verhältnisse übertragen, dann ist „ihrer Infragestellung und Kritik der Boden entzogen“ (Rehmann 2008: 151). Dann ginge es darum, eine Haltung zu entwickeln, welche die Inkommensurabilität, „z. B. die Gegensätze zwischen den Klassen und Geschlechtern, zwischen Eliten und in Subalternität Gehaltenen, Herrschaft und Knechtschaft, Reichtum und Armut“, aushält (Rehmann 2008: 151).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Postmoderne die Aufklärung kritisiert und von ihr Abschied nimmt. Die kritische Theorie der Frankfurter Schule hingegen kritisiert die Aufklärung und thematisiert ihre Dialektik, um die emanzipatorischen Elemente der Aufklärung zu retten. Wenn die politische Bildung das Ziel, die politische Selbstbestimmung der Lernenden, nicht vom Ausgangspunkt untergraben will, so darf sie nach Adorno der „Doppelschlächtigkeit“, „die im Begriff der Erziehung zu Bewusstsein und Rationalität von vornherein“

liegt, nicht ausweichen, auch wenn „sie (vielleicht) im Bestehenden nicht zu bewältigen (ist)“ (Adorno 1971: 109).

Festzuhalten bleibt: Die von Lange getroffene Zuordnung in Moderne und Postmoderne erweist sich – angesichts der geschilderten Problematiken – als streckenweise inkonsistent und mit Blick auf die diskutierten Themen letztlich als nicht zielführend. Nicht zuletzt die Frage nach der Konstituierung des Subjektes, die für die Politikdidaktik von enormer Bedeutung ist, kann vor diesem Hintergrund in ihrer gesellschaftspolitischen Dimension nicht erfasst werden. Die Hinwendung zu den Mikroperspektiven darf nicht dazu führen, dass die vielfältigen Dependenzen der Mikro- und Makroebene, welche Lange selbst nennt (s. o.), geringgeschätzt oder gar übersehen werden. Mikro- und Makrostrukturen müssen in ihrem Abhängigkeits- und Spannungsverhältnis beschrieben, analysiert und reflektiert werden. Das heißt, die Mikro- und Makroebene können nicht autonom, sondern nur in ihrer Interdependenz adäquat begriffen werden.

Diesem Defizit steht in Langes Konzeption gleichwohl ein analytisches Verdienst gegenüber, das ebenfalls benannt werden soll. Positiv hervorgehoben werden kann nämlich, dass Lange, indem er die politische Bildung als „alltagspolitische Bildung“ fasst, am Alltagsbewusstsein der Subjekte ansetzt (Lange 2007a: 110). Er geht im Unterschied zu den im vorherigen Kapitel genannten Politikdidaktiker:innen davon aus, dass das Politische schon im Bewusstsein der Schüler:innen existent ist. Demnach müssen politische Bildner:innen keine Brücken bauen, über die das Politische in das Bewusstsein der Lernenden einwandert, sondern Strategien bzw. didaktische Prinzipien entwickeln, welche die Elemente des Politischen im Alltagsbewusstsein der Schüler:innen ausfindig machen, um an ihnen anzusetzen:

> „Politisches Lernen lässt sich weder als Adaption von Vorgegebenem noch als Aneignung von Realität hinreichend beschreiben. Es handelt sich um eine kreative Auseinandersetzung mit einer politischen Wirklichkeit, die dadurch zugleich interpretiert und geschaffen wird. Im Lernen erweitern und erneuern sich die subjektiven Konzepte über Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Für die Didaktik der Politischen Bildung ist von Interesse, wie Lernende fachlich denken und für sich selbst Politik sinnhaft machen. Es geht um die Sinnbilder und Sinnbildungen, durch die sich Lernende die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit erklären. Dieser subjektive Sinn ermöglicht das politische Sehen, das politische Urteilen und das politische Handeln.“ (Lange 2016: 347)

Die Suche nach dem Politischen im Alltagsbewusstsein der Schüler:innen führt direkt zu der Debatte über die Bedeutung von subjektiven Sinnbildern der Lernenden. Nachfolgendes Kapitel widmet sich der Frage, mit welchen Vorstellungen

von Sinnbildern und Sinnbildungen in der Politikdidaktik derzeit gearbeitet wird. Dabei werde ich mich auf die Überlegungen Langes konzentrieren, der die Kategorie prominent in die politikdidaktische Debatte eingeführt hat. Zum einen sind die Sinnbilder der Lernenden Dreh- und Angelpunkt seines Ansatzes. Zum anderen erweist sich die Kategorie der Sinnbilder, wie im vierten Kapitel zu zeigen sein wird, durchaus als produktiver Ansatzpunkt einer kritischen, an Antonio Gramsci orientierten Konzeption politischer Bildung.

2.4 Sinnbilder im schüler:innenorientierten Ansatz der politischen Bildung

„Die Begriffe, die man sich von was macht, sind sehr wichtig.
Sie sind die Griffe, mit denen man die Dinge bewegen kann."

(Bertolt Brecht, GBA 1995, Bd. 18: 263)

Allgemein unterscheidet Lange in seinem 2008 verfassten Aufsatz „*Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung*" zunächst die „demokratische Erziehung" von der „Politischen Bildung": Während die demokratische Erziehung „Bildungsprozesse mit dem Ziel, eine demokratische Ordnung subjektiv anerkennungswürdig zu machen", organisiere, obliege die „Politische Bildung" keinem „Primat der demokratischen Systemadaption" (Lange 2008: 431). Lange zufolge hat zwar auch „die Politische Bildung die Funktion, demokratische Herrschaft zu legitimieren, zu fundieren und zu reproduzieren", aber primär komme ihr die Aufgabe zu, Lernende „zur politischen Selbstbestimmung" zu befähigen (Lange 2008: 431 f.). „[D]ie Autonomie und Mündigkeit des demokratischen Souveräns" sei Ausgangspunkt und Orientierungsgröße des Bildungsprozesses (Lange 2008: 432). Letztlich müsse die „Politische Bildung" urteils-, handlungs- und kritikfähige Bürger:innen bilden, „die sich ein politisches System so schaffen, so verändern und so erhalten können, dass es ihnen politische Selbstbestimmung ermöglicht" (Lange 2008: 432). Die „Politische Bildung" müsse sich dabei auf die individuelle, d. h. „auf die subjektive Dimension von Politik und Gesellschaft" fokussieren (Lange 2008: 432). Diese subjektive Dimension, die Lange in dem von Kerstin Pohl herausgegebenen zweibändigen Interviewband *Positionen der politischen Bildung* (Band 2) auch als „politisch-kulturelle ‚Innenausstattung' der Demokratie"

bezeichnet (Lange 2016: 341), wird begrifflich als „Bürgerbewusstsein“[26] gefasst (Lange 2016: 341). In Langes Ansatz bezeichnet dabei das „Bürgerbewusstsein“

> „die Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit. Es dient der individuellen Orientierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und produziert den Sinn, der es den Menschen ermöglicht, vorgefundene Phänomene zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen.“ (Lange 2008: 433, Lange 2011: 12, Lange/Onken/Slopinski 2013: 22)

In dem Interviewband differenziert Lange jedoch im Unterschied zu oben genanntem Aufsatz zwischen Demokratie als „politische[r] Herrschaftsform, die sich über die Souveränität des Volkes legitimiert“ und Demokratie als „politische[r] Lebensform, die politische Selbstbestimmung als soziale Praxis begreift“ (Lange 2016: 340). Beide Darlegungen gehen von einem individuellen „Bürgerbewusstsein“ aus (Lange 2016: 341), „in dem der Einzelne den Sinn bildet, der es ihm ermöglicht, die politisch gesellschaftliche Wirklichkeit zu interpretieren und handelnd zu beeinflussen“ (Lange 2008: 432).

In der gemeinsam mit Holger Onken und Andreas Slopinski verfassten Studie *Politisches Interesse und Politische Bildung. Zum Stand des Bürgerbewusstseins Jugendlicher und junger Erwachsener* wird betont, dass das „Bürgerbewusstsein“ in seinem konzeptionellen Ansatz „auf der Mikroebene als ein mentales Modell des Individuums im Mittelpunkt“ steht (Lange/Onken/ Slopinski 2013: 22). In und mit welchen Begriffen, Konzepten, Sinnbildern und subjektiven Theorien, die wiederum „zum Teil eine Reflexion der gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen auf der Makroebene“ seien, sich das Individuum Gesellschaftlichkeit erkläre, müsse eine primäre Fragestellung der Fachdidaktik sein (Lange/Onken/ Slopinski 2013: 22). Auf der Mesoebene wäre die Frage aufzuwerfen, „wie sich das Bürgerbewusstsein in Partizipationsformen ausdrückt“ (Lange/Onken/ Slopinski 2013: 23).

Folgt man diesen Überlegungen, so „(ist) das Bürgerbewusstsein der mentale Bereich, den die Politische Bildung aktivieren muss, um mündige Bürgerinnen und Bürger zu bilden“ (Lange 2008: 434, Lange 2011: 12, Lange 2016: 341). Demnach kann die „Didaktik der Politischen Bildung“ „ihre fachliche Substanz aus der Kategorie des Bürgerbewusstseins, das ein wissenschaftliches Konstrukt

[26] Die Kategorie des „Bürgerbewusstsein“ weckt – wenn auch ungewollt – m. E. staatstragende Assoziationen und imaginiert die Nähe zur Staatsbürger:in. Lange selbst hat nicht nur in Vorträgen auf die Problematik der gewählten Begrifflichkeit verwiesen, sondern in dem Sammelband *Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung* hervorgehoben, dass die Kategorie des „Bürgerbewusstseins“ mit „subjektiven Sinnwelten“ übersetzt werden könne (Lange 2009: 164).

zum Zweck der Analyse darstellt, ableiten“ (Lange 2011: 12, Lange 2008: 432, Lange 2016: 341).

Lange bemängelt, dass die traditionelle Fachdidaktik zumeist an den Begrifflichkeiten, Gegenständen und Kategorien der Bezugswissenschaften – vielfach an den Politikwissenschaften – angesetzt habe. Auf diese Weise seien Inhalte didaktisch legitimiert, reduziert und methodisiert worden, um sie dann in das Denken der Lernenden zu transferieren (Lange 2016: 343). Dieser Ansatz verkenne aber, dass Lernen, „ein in höchstem Maße subjektiver Vorgang“ sei (Lange 2008: 432). Die Fachdidaktik müsse künftig einen „entgegengesetzten Weg“ gehen: Denn, so Lange, „sie findet die fachlichen Gegenstände im Bürgerbewusstsein der Lernenden und didaktisiert diese, indem adäquate Lernanlässe im Alltag und in den Wissenschaften gesucht werden“ (Lange 2016: 343). In Folge müsse die politische Didaktik

> „stärker danach fragen, wie Lernende Politik denken und für sich selbst sinnhaft machen. Es interessieren die Sinnbilder und Sinnbildungen, durch die sich Lernende die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit erklären. Dieser subjektive Sinn ermöglicht ihnen das politische Sehen, das politische Urteilen und das politische Handeln.“ (Lange 2008: 432, Lange/Onken/Slopinski 2013: 22, Lange 2016: 345)

Ausgangs- und Endpunkt jeglicher politischer Bildungspraxis sind demnach also die „subjektiven Konzepte von Lernenden“ (Lange 2016: 345); d. h. „[i]hre Inhaltskonzepte und Sinnbildungskompetenzen“ (Lange 2007b: 7), die es fachdidaktisch zu rekonstruieren, zu reflektieren und empirisch zu erforschen gilt:

> „Dabei sollten die Vorstellungen, die Schülerinnen und Schüler in den Lernprozess einbringen, nicht als mentale Fehlbildungen interpretiert werden […]. Wir sollten anerkennen, dass das vorhandene Bürgerbewusstsein der Alltagsbewältigung dienlich ist.“ (Lange 2007b: 9)

Zwar würden die Wissenschaftsvorstellungen weiterhin von Bedeutung bleiben, doch sie könnten nicht der primäre Bezugspunkt für die Diagnose und Planung von politischen Bildungsprozessen sein, da „[d]ie fachliche Logik der Wissenschaften […] allzu leicht die fachliche Logik der Lernenden“ verdecke (Lange 2008: 432). „Politische Mündigkeit“, so Lange weiter, „ist eine Kompetenz, die ihre Plausibilität in alltäglichen Kontexten entfalten muss“ (Lange 2008: 433). Auch sei zu bedenken, dass politische Lernprozesse nicht intendiert sein müssten; sie fänden in und außerhalb des politischen Unterrichts statt (Lange 2008: 433). Von besonderer Relevanz für die politische Fachdidaktik seien die „Sinnbildungen des Bürgerbewusstseins“, da sie sich in Sozialisations- und Lernprozessen

verändern würden (Lange 2008: 433 ff., Lange/Onken/Slopinski 2013: 22 ff.). In der gemeinsam mit Onken und Slopinski verfassten Studie wird hervorgehoben:

> „Der Wandel des Bürgerbewusstseins ist ein beständiger Teil des politischen Alltags von Lernenden und damit als ein dauerhafter Prozess zu verstehen, der durch die politische Bildung beeinflusst werden kann. Die subjektiven Sinnbildungen über Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, die sich in formalen und non-formalen Lernsituationen wandeln, stellen den zentralen Gegenstand der Didaktik der Politischen Bildung dar." (Lange/Onken/Slopinski 2013: 22)

„Die Sinnbildungen des Bürgerbewusstseins", mitunter auch „mentale Modelle" oder auch „Modellierungen des Bürgerbewusstseins" genannt, würden dem Einzelnen die „Koordination in der sozialen Umwelt" ermöglichen; sie hätten „sowohl eine abbildende als auch eine planende Funktion" (Lange 2007b: 8, Lange 2008: 433, Lange 2011: 13, Lange/Onken/Slopinski 2013: 22). Sie böten Schemata und würden eine Struktur zur Verfügung stellen, durch welche die Wirklichkeit erfahren, eingeordnet, erklärt und reflektiert werden könne:

> „Die Strukturen des Bürgerbewusstseins […] ermöglichen vernetzte Denkbewegungen, durch die erworbene Kompetenzen in größere Sinnkontexte eingebunden werden. Das Bürgerbewusstsein bildet die vorgefundene Wirklichkeit also nicht einfach ab, sondern konstruiert mentale Modelle […], welche die politisch-gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse subjektiv verständlich und erklärbar machen." (Lange/Onken/Slopinski 2013: 22)

Auch der Wunsch nach Veränderung nehme hier seinen Ausgang. Lange geht in seinen Untersuchungen davon aus, dass jeder Mensch über fünf basale Sinnbilder verfügt, denen zunächst jeweils eine Leitfrage sowie fünf Heurismen zugeordnet werden (Lange 2008: 434 ff., Lange 2011: 14 ff.).[27] Die fünf Heurismen werden später auch als (Kern-)Konzepte bezeichnet (Lange/Onken/Slopinski 2013: 23). Betont wird:

> „Bei den Sinnbildern handelt es sich um mentale Figuren, durch die der Mensch Fachlichkeit herstellt. Diese Fachlichkeit lässt sich in der Lebenswelt und in der Wissenschaft rekonstruieren und ist damit unabhängig vom Grad ihrer Verwissenschaftlichung." (Lange 2011: 13)

---

[27] In den untersuchten Schriften bleibt die zentrale Frage, woher diese fünf Sinnbilder kommen und warum sie ausgewählt wurden, offen.

Im Folgenden sollen die fünf Sinnbilder – *Vergesellschaftung*, *Wertbegründung*, *Bedürfnisbefriedigung*, *Gesellschaftswandel* und *Herrschaftslegitimation* mit den dazu gehörigen Heurismen bzw. Kernkonzepten beschrieben werden (Lange/Onken/Slopinski 2013: 23 f.):

a) Sinnbild *Vergesellschaftung*:
„Im Sinnbild *Vergesellschaftung*“, so Lange, „werden Vorstellungen darüber strukturiert, wie sich Individuen in die Gesellschaft integrieren“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 23). Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft stände hier im Zentrum. „Lernende Jugendliche entwickeln“ laut dem konzeptionellen Ansatz „ihre eigenen Vorstellungen vom Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft aufgrund eigener Erfahrungen sozialer Heterogenität“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 23). So würden „Konzepte der Pluralität von den Lernenden“ gebildet, die Antworten auf Fragen gäben, wie trotz divergierender Individualinteressen und sozialer Unterschiede/Gegensätze „gesellschaftliches Zusammenleben funktioniert und was die Gesellschaft zusammenhält“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 23). Aus diesem Grund seien „im Bürgerbewusstsein auch Vorstellungen über Formen der Kommunikation und Interaktion verankert“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 23). Die Sinnbildung darüber, welchen Prinzipien das soziale Zusammenleben folge, basiere auf den Kernkonzepten „des ‚Individuums‘, der ‚Heterogenität‘, der ‚Gesellschaft‘, der ‚Integration‘ und der ‚Öffentlichkeit‘“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 23, Lange 2008: 435, Lange 2011: 14 f).[28]
b) Sinnbild *Wertbegründung*:

[28] In dem 2007 in der *Polis* veröffentlichten Fachaufsatz „*Politik – Sinn – Bildung. Das Bürgerbewusstsein als Diagnose- und Planungsinstrument*“ spricht Lange im Kontext der verschiedenen Sinnbildungen von „Substrukturen des Bürgerbewusstseins“ (Lange 2007b: 8). Das oben genannte Sinnbild *Vergesellschaftung* wird dort unter dem Begriff des „politisch-sozialen Bewusstseins“ gefasst, für dessen Diagnose folgende Fragen von Bedeutung seien:

> „Welche Vorstellungen existieren über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft? Wie wird soziale Heterogenität subjektiv geordnet und gruppiert? Welche Aussagen und Begründungen über die Bedeutung von sozialen Differenzen sind bei Schülerinnen und Schülern vorhanden? Mittels welcher Kategorien unterscheiden sie hinsichtlich des Geschlechts, der Ethnizität, der Herkunft, der sozialen Ungleichheit oder des Lebensstils? Wie erklären sich Schülerinnen und Schüler das Verhältnis von sozialer Vielfalt und gesellschaftlicher Integration? Welche Konzepte der sozialen Inklusion und Exklusion setzen sie ein?“ (Lange 2007b: 8)

Im Sinnbild *Wertbegründung* würden Vorstellungen darüber existieren, „welche allgemein gültigen Prinzipien das soziale Zusammenleben leiten“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 23). Individuelle Vorstellungen von Werten und Normen fänden in der Wahrnehmung und Bearbeitung gesellschaftlicher Konfliktfelder ihren Niederschlag: „Die in der Wertbegründung aufgebauten Sinnbilder ermöglichen eine politisch-moralische Urteilsbildung auf der Grundlage allgemein gültiger Prinzipien“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 23). Wie jedoch „Fragen der sozialen Gerechtigkeit, der politischen Gleichheit, der Friedfertigkeit des Zusammenlebens, der Anerkennung von Differenz oder der Freiheit des Individuums“ bewertet werden, könne individuell differieren (Lange/Onken/Slopinski 2013: 23). Auch hier – ein wenig redundant – werden im Anschluss die fünf Kernkonzepte – „‚Gerechtigkeit‘, ‚Gleichheit‘, ‚Frieden‘, ‚Anerkennung‘, ‚Freiheit‘“ – genannt (Lange/Onken/Slopinski 2013: 23, Lange 2008: 435, Lange 2011: 15).[29]

c) Sinnbild *Bedürfnisbefriedigung*:
Im Sinnbild *Bedürfnisbefriedigung* strukturiere das „Bürgerbewusstsein“ Ideen darüber, „wie Bedürfnisse durch Güter befriedigt werden“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 23). Vorstellungen zu den Strukturen und Prozessen des politisch-ökonomischen Systems würden von den Lernenden entwickelt, „Modelle der Entstehung von Bedürfnissen“ angewendet und „Prozesse der Produktion von Gütern und Möglichkeiten ihrer Verteilung“ beschrieben werden (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24). Der Ansatz geht davon aus, dass in diesem Sinnbild „Konzepte der Arbeit und des Konsums“ ebenso zu finden sind wie „Konzeptionen der Arbeitsteilung und des Betriebs“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24). Die fünf Kernkonzepte dieses Sinnbildes seien:

---

[29] In dem bereits in der vorherigen Fußnote genannten Aufsatz: „*Politik – Sinn – Bildung. Das Bürgerbewusstsein als Diagnose- und Planungsinstrument*“ wird das Sinnbild *Wertbegründung* als „politisch-moralisches Bewusstsein“ gefasst. Folgende Fragen werden ihm zugeordnet:

> „Welche Werte und Normen erkennen Schülerinnen und Schüler in politischen Konflikten, gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und ökonomischen Unternehmungen? Welche Vorstellungen haben sie über soziale Gerechtigkeit, politische Gleichheit, die Anerkennung von Differenz und die Freiheit des Individuums? Wie begründen sie diese?“ (Lange 2007b: 9)

„‚Bedarf', ‚Produktion', ‚Wert', ‚Verteilung', und ‚Konsum'" (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24, Lange 2008: 435, Lange 2011: 15).[30]

d) Sinnbild *Gesellschaftswandel*:
Im Sinnbild *Gesellschaftswandel*, so Lange weiter, „strukturiert das Bürgerbewusstsein Vorstellungen davon, wie sich sozialer Wandel vollzieht" (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24). Politische Verhältnisse seien im ständigen Fluss und Lernende würden „individuelle Konzepte" entwickeln, mit denen sie sich den sozialen Wandel erklären könnten: „Wichtige Grundlage dafür sind die Erinnerung an die Vergangenheit, die Erwartung an die Zukunft und damit notwendigerweise eine Vorstellung von Zeitlichkeit, durch die ein Früher, Heute und Morgen verbunden wird" (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24). Für dieses Sinnbild, das Erklärungen für Brüche, aber auch für Beständigkeit liefere, werden die folgenden fünf Kernkonzepte angeführt: „‚Kontinuität', ‚Entwicklung', ‚Zeitlichkeit', ‚Vergangenheit', und ‚Zukunft'" (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24, Lange 2008: 435 f., Lange 2011: 16).[31]

e) Sinnbild *Herrschaftslegitimation*:
Das „Bürgerbewusstsein" strukturiere in dem Sinnbild *Herrschaftslegitimation* „Vorstellungen davon, wie partielle Interessen in allgemein verbindliche Regelungen transformiert werden" würden (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24). „Lernende", so Lange weiter, können nicht nur „Verfahren der Konfliktbewältigung" benennen (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24). Sie hätten auch eine

---

[30] In dem in den vorherigen Fußnoten bereits genannten Aufsatz wird das Sinnbild *Bedürfnisbefriedigung* als „politisch-ökonomisches Bewusstsein" bezeichnet. Nachstehende Fragen seien hier für die Organisation des politischen Bildungsprozesses von Bedeutung:

> „Wie erklären sich Schülerinnen und Schüler das Funktionieren des ökonomischen Systems? Welche Konzepte über das Entstehen von Bedürfnissen, die Produktion von Gütern und die Möglichkeiten ihrer Verteilung setzen sie ein? Welche Vorstellungen über Arbeit, Arbeitsteilung und Konsum prägen ihr Bürgerbewusstsein? Wie erklären sich Schülerinnen und Schüler die Funktion des Marktes?" (Lange 2007b 8f.)

[31] Der bereits in den vorherigen Fußnoten zitierte Aufsatz bezeichnet das Sinnbild *Gesellschaftswandel* als „historisch-politisches Bewusstsein". Für die politische Bildung gelte es primär folgende Fragen zu stellen:

> „Wie erklären sich Schülerinnen und Schüler die Ursachen und die Dynamik sozialen Wandels? Wie begründen sie Kontinuitäten und Brüche? Wie erinnern Lernende die Vergangenheit und wie erwarten sie die Zukunft? Welche Konzepte beispielsweise der Globalisierung, der Individualisierung, der Demokratisierung oder des Fortschritts sind erkennbar?" (Lange 2007b: 9)

> Vorstellung davon, „auf welchen Wegen sich Einzelne an dem politischen Prozess beteiligen“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24). Sie würden theoretische Erklärungsansätze ausbilden, „wie in der Gesellschaft Macht ausgeübt“ werde, „um Interessen durchzusetzen“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24). „Vorstellungen von staatlichen Strukturen und Institutionen“ seien in diesem Sinnbild ebenso präsent wie „Konzepte von Macht und Herrschaft“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24). Lernende seien so in der Lage, sowohl Macht- und Herrschaftsbeziehungen zu legitimieren als auch zu kritisieren. Lange ordnet diesem Sinnbild folgende fünf Konzepte zu: „‚Interesse‘, ‚Konflikt‘, ‚Partizipation‘, ‚Staatlichkeit‘, und ‚Herrschaft‘“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24, Lange 2008: 436, Lange 2011: 16).[32]

Die politikdidaktische Konzeption setzt an den genannten „fünf Sinnbildern des Bürgerbewusstseins“ an, die, so Lange, „eine umfassende Erklärung für das individuelle Verständnis und für die subjektive Sinndeutung der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit“ bieten (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24). Politisches Lernen könne „weder als Adaption von Vorgegebenem noch als Aneignung von Realität hinreichend“ erfasst werden (Lange 2016: 347). Vielmehr müsse von „eine[r] kreative[n] Auseinandersetzung mit einer politischen Wirklichkeit“ gesprochen werden, „die dadurch zugleich interpretiert und geschaffen“ werde (Lange 2016: 347).

Lerntheoretisch setzt diese Konzeption am Konstruktivismus an. Lange betont jedoch, dass dies „unabhängig von dessen erkenntnistheoretischen Voraussetzungen“ geschehe, welche auf der Vorstellung basieren, dass ein erkannter Gegenstand von den Betrachter:innen selbst im Vorgang des Erkennens konstruiert wird (Lange 2016: 347). Im Hinblick aber auf die im politischen Lernprozess zu erwerbenden „Fähigkeiten, wie z. B. Problemlösungskompetenz, kritisches Urteilen und vernetztes Denken“ hätten in den letzten Jahren

---

[32] Das Sinnbild *Herrschaftslegitimation* wird in dem bereits in den vorherigen Fußnoten genannten Aufsatz als „Politikbewusstsein“ bezeichnet:

> „Für die Diagnose des Politikbewusstseins in politischen Bildungsprozessen stellen sich folgende Fragen: Wie beschreiben und rechtfertigen Schülerinnen und Schüler die Ausübung von Macht und die Durchsetzung von Interessen? Welche Konflikt- und Partizipationsvorstellungen sind erkennbar? Welche Vorstellungen über Staatlichkeit (national, europäisch, global) und welche Macht- und Herrschaftskonzepte finden Verwendung? Wie legitimieren beziehungsweise kritisieren sie demokratische und autokratische Herrschaftssysteme?“ (Lange 2007b: 8)

Anregungen aus dem Konstruktivismus aufgenommen werden können (Lange 2016: 347). Politisches Lernen sei „eine Denkoperation beziehungsweise Sinnbildungstätigkeit“ und könne nicht auf einen Prozess, der sich auf die Vermittlung von Kenntnissen fokussiere, reduziert werden, denn es gehe um „eine sinnhafte Auseinandersetzung mit Wissen“ (Lange 2016: 347).

Ausgangspunkt seiner Überlegungen sind demnach die „mentale[n] Modellierungen, die durch Lernprozesse entstehen und sich in andauernden Prozessen des gesellschaftlichen, politisch-moralischen, ökonomischen, historisch-politischen und des politischen Lernens wandeln“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24). „Begriffe, Symbole, Termini der Lernenden“ seien letztlich in der Politikdidaktik noch relativ wenig erforscht, sodass „die genannten Konzepte nur als vorläufige Heurismen dienen“ könnten (Lange/Onken/Slopinski 2013: 24).

2.4.1 (Politische) Sozialisation und die Sinnbilder des Bürgerbewusstseins

In der bereits im vorherigen Kapitel erwähnten empirischen Studie gehen Lange, Onken und Slopinski davon aus, dass zur Erforschung des „Bürgerbewusstseins“ Ansätze aus der Sozialisationsforschung herangezogen werden müssen. Die drei Autoren verknüpfen Strukturen und Inhalte des „Bürgerbewusstseins“ mit einzelnen Aspekten des Sozialisationsmodells von Klaus Hurrelmann u. a. (Lange/Onken/Slopinski 2013: 25 ff.).[33]

Das „Bürgerbewusstsein“ sei ein Resultat von Sozialisation und die jeweilige Grundlage für die Verarbeitung und Interpretation neuer Erfahrungen:

> „Zum einen stellt das Bürgerbewusstsein ein vorläufiges Ergebnis des Sozialisationsprozesses dar, da interne wie externe Einflüsse zur Entwicklung der individuellen Bewusstseinsstruktur beitragen, so dass politische Vorstellungen und Einstellungen als Resultat der Sozialisation gelten können. Zum anderen ist das Bürgerbewusstsein auch die jeweilige Grundlage für neue Sozialisationseffekte, da die vorhandenen Strukturen wesentlich die Interpretation neuer Umweltbedingungen beeinflussen.“ (Lange/Onken/Slopinski 2013: 13 f.)

[33] Lange, Onken und Slopinski rekurrieren in dem konzeptionellen Rahmen ihrer empirischen Studie *Politisches Interesse und Politische Bildung. Zum Stand des Bürgerbewusstseins Jugendlicher und junger Erwachsener* auf die von Hurrelmann verfasste Studie *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (Hurrelmann 2010). In vorliegender Arbeit wird aus dieser Studie aus der 13. gemeinsam mit Gudrun Quenzel überarbeiteten Auflage zitiert (Hurrelmann 2016).

In Anlehnung an den Münsteraner Soziologen Matthias Grundmann wird Sozialisation in der Studie zunächst wie folgt definiert:

> „[D]er Begriff Sozialisation (meint) in einem weiten Sinne die soziale Integration von Individuen in die Gesellschaft. In einem engeren Sinne wird Sozialisation als Prozess verstanden, durch den Individuen dazu befähigt werden, sozial zu handeln und sich aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu beteiligen." (Lange/Onken/Slopinski 2013: 25)

Im Anschluss heißt es analytisch uneindeutig dann:

> „Die gesamte Sozialisation – also auch die politische Sozialisation – findet demnach auf verschiedenen Ebenen gesellschaftlicher Integration statt. Die gesellschaftlich-politische Dimension liegt gewissermaßen quer zu diesen Ebenen." (Lange/Onken/Slopinski 2013: 25)

Der hier als politisch definierte Sozialisationsbegriff soll offenbar alle Bereiche betreffen, die von Grundmann als gesamte Sozialisation gefasst werden. Die politische Sozialisation könne nicht nur „mit dem Erleben der politischen Wirklichkeit in Verbindung" gebracht werden, sondern müsse „um Aspekte des Erwerbens und Bewertens" erweitert werden (Lange/Onken/Slopinski 2013: 26). Folge und Ergebnis politischer Sozialisation sei „eine politische Identität, die bestimmte Handlungsdispositionen, Einstellungen und Meinungen ermöglicht und andere ausschließt oder zumindest unwahrscheinlicher macht" (Lange/Onken/Slopinski 2013: 26).

Darauf aufbauend ziehen Lange, Onken und Slopinski für den theoretischen Rahmen ihrer Studie sozialisationstheoretische Forschungsergebnisse von Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel und Ullrich Bauer heran, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen:

> „Sozialisation bezeichnet die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität ergibt. Die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften bilden für einen Menschen die innere Realität, die Gegebenheiten der sozialen physischen Umwelt die äußere Realität. Die Realitätsverarbeitung ist produktiv, weil ein Mensch sich stets aktiv mit seinem Leben auseinandersetzt und die damit einher gehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen versucht. Ob die Bewältigung gelingt oder nicht, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen ab. Durch alle Lebens- und Entwicklungsphasen zieht sich die Anforderung, die persönliche Individuation mit der gesellschaftlichen Integration in Einklang zu bringen, um die Ich-Identität zu sichern." (Hurrelmann/Bauer 2015: 97, zitiert nach Hurrelmann/Quenzel: 2016: 95 f.)

Diese Definition nimmt wesentliche Untersuchungsergebnisse sowie „einige zentrale Annahmen des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung“ auf, welches wiederum laut Hurrelmann und Quenzel „wichtige Vorgaben für das Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter“ enthält (Hurrelmann/Quenzel 2016: 96). Sozialisation wird in dem von Hurrelmann entwickelten „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ dabei „als ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung“ verstanden: Während die „Persönlichkeit […] die individuell einmalige Struktur der körperlichen und psychischen Merkmale und Eigenschaften eines Menschen bezeichnet“, meint die „Persönlichkeitsentwicklung“ in Folge „die Weiterentwicklung wesentlicher Elemente dieser Struktur im Verlauf des Lebens“ (Hurrelmann/Quenzel 2016: 96). Menschen würden – entsprechend den sich ihnen im Laufe ihres Lebens stellenden Herausforderungen – „bei gleichbleibender Grundstruktur ihrer Persönlichkeit“ Strategien der Verarbeitung von Erfahrungen entwickeln „und so ihre eigene Lebensgeschichte, ihre Biographie (konstruieren)“ (Hurrelmann/Quenzel 2016: 96). In diesem sozialisationstheoretischen Modell meint „Realitätsverarbeitung“, „die Fähigkeit, sich durch eigene Aktivität Realität anzueignen“ (Hurrelmann/Quenzel 2016: 96). Die äußere Realität werde dabei auf Grundlage von bereits erworbenen Erfahrungen in ein individuelles Ordnungssystem und Interpretationsmuster eingeordnet, was die eigenen Handlungen strukturiere (Hurrelmann/Quenzel 2016: 96). Hurrelmann und Quenzel sprechen hier von der „evaluative[n] Fähigkeit des Menschen“ (Hurrelmann/Quenzel 2016: 96). Die Persönlichkeitsentwicklung wird als ein aktiver lebenslanger Prozess der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität begriffen (Hurrelmann/Quenzel 2016: 96). Zum einen wird so die Vorstellung verworfen, dass die „Persönlichkeitsentwicklung der Erwerb eines gesellschaftlich erwünschten Repertoires von vorgegebenen Verhaltensweisen und Orientierungen“ sei (Hurrelmann/Quenzel 2016: 96). Zum anderen kann aber auch dem Glauben, es handele sich um einen „genetisch programmierte[n] Ablauf“, etwas entgegengesetzt werden (Hurrelmann/Quenzel 2016: 96). Im Jugendalter sei die aktive, produktive und sich im beständigen Suchprozess befindliche Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität besonders intensiv; sie sei prägend für den weiteren Lebensverlauf (Hurrelmann/Quenzel 2016: 99 f). In dieser turbulenten, äußerst spannungsgeladenen Lebensphase könne von einer besonders dichten Staffelung von Entwicklungsaufgaben gesprochen werden, von deren Bewältigung der weitere Lebenslauf abhinge. Es ginge in dieser Phase um das „Austarieren von persönlicher Individuation und sozialer Integration“ (Hurrelmann/Quenzel 2016: 101). Entscheidend sei, ob es den Jugendlichen gelänge, „die Anforderungen der Individuation und der Integration aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden“ (Hurrelmann/

Quenzel 2016: 103). Hierfür würden die Heranwachsenden „neben individuellen Bewältigungsfähigkeiten (‚personale Ressourcen') auch soziale Unterstützungsleistungen von den wichtigsten Bezugsgruppen (‚soziale Ressourcen')" benötigen (Hurrelmann/Quenzel 2016: 104). Nicht nur die Herkunftsfamilie und der Freundeskreis wären von Bedeutung, sondern auch Medien, (Aus-)Bildungsstätten etc. würden diese Lebensphase prägen (Hurrelmann/Quenzel 2016: 106 f.). Denn im Unterschied zu vorangegangenen Jahrhunderten hätten diese Institutionen in der westlichen Welt an Einfluss gewonnen (Hurrelmann/Quenzel 2016: 107 f). Eingebunden in diese Lebenszusammenhänge würden soziale und ethnische Vielfalt, die geschlechtlich zugewiesene Identität sowie eine immer stärker werdende ökonomische Ungleichheit eine „Vielfalt jugendlicher Lebenswelten" hervorbringen (Hurrelmann/Quenzel 2016: 108 f.).

Das hier skizzierte „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung" von Hurrelmann u. a. wird – wie oben bereits genannt – von Lange, Onken und Slopinski für die politische Sozialisation adaptiert. So gehen die Autoren davon aus, dass „[di]e Persönlichkeit sich im Wechselspiel zwischen (biologischer bzw. genetischer) Anlage und der Umwelt (entwickelt)" (Lange/Onken/Slopinski 2013: 26). Gleich Hurrelmanns Überlegungen will sich diese Definition einerseits von einem Verständnis abgrenzen, demzufolge der Mensch „einem im Inneren festgelegten ‚Reifungsplan'" folgt (Lange/Onken/Slopinski 2013: 25). Andererseits soll aber auch die Vorstellung zurückgewiesen werden, „dass die Identität des Menschen vollständig durch Umwelteinflüsse determiniert wird" (Lange/Onken/Slopinski 2013: 25). Die politische Sozialisation sei „letztlich ein dynamischer, lebenslanger Prozess", für den jedoch die Phase der Jugend prägend sei" (Lange/Onken/Slopinski 2013: 27). Denn, in diesem Lebensabschnitt würden sich entscheidende „Dispositionen" herausbilden, „die im Erwachsenenalter nur noch in deutlich eingeschränktem Umfang" revidiert werden könnten (Lange/Onken/Slopinski 2013: 27). Die Mannigfaltigkeit der Sozialisationsinstanzen in dieser Lebensphase sei beträchtlich: Familie und gleichaltrige Jugendliche, aber auch das weitere soziale Umfeld (z. B. Nachbarschaft) würden eine erhebliche Rolle spielen; hinzu kämen die (Aus-)Bildungseinrichtungen und der permanente Umgang mit Massenmedien (Lange/Onken/Slopinski 2013: 27). Insbesondere müsse aber den individuell erfahrenen sozio-ökonomischen Lebensumständen Aufmerksamkeit geschenkt werden, da sie für die (politische) Sozialisation und das „Bürgerbewusstsein" von enormer Bedeutung seien (Lange/Onken/Slopinski 2013: 27). So ziehen die Autoren am Ende ihrer empirischen Studie das Fazit, dass der soziale Hintergrund

auf das politische Interesse, auf die Einschätzung der persönlichen Zukunftsperspektiven[34] und auf das politische Verhalten erheblichen Einfluss hat (Lange/Onken/Slopinski 2013: 113). Die politische Sozialisationsforschung müsse das im Blick behalten, wenngleich die weiteren, bereits oben genannten sekundären Sozialisationsinstanzen nicht vernachlässigt werden dürften. Die Empirie zeige, dass

> „[d]er zweite bedeutende Faktor […] der Bildungsabschluss (ist), der angestrebt wird. Politisch wenig Interessierte sind überproportional häufig unter Schülern zu finden, die einen mittleren Abschluss anstreben […]. Für politisch gering Interessierte konnte nachgewiesen werden, dass sie durch den Schulunterricht erreicht werden können. Die Schule ist, besonders für diese Jugendlichen, ein wichtiger Ort zur Vermittlung politischer Informationen." (Lange/Onken/Slopinski 2013: 113)

Es könne kein allgemein gültiges und generelles Desinteresse von Jugendlichen konstatiert werden, allerdings Defizite, insbesondere „unter Befragten mit einem niedrigeren sozialen Status" (Lange/Onken/Slopinski 2013: 114). Eine zunehmende Distanz dieser Jugendlichen zu den repräsentativen Institutionen bestehe aber (Lange/Onken/Slopinski 2013: 114).[35]

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die soziale Interaktion in der von Lange, Onken und Slopinski angeführten und oben in Grundzügen skizzierten Sozialisationsforschung reflektiert wird. So ist im „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung" von Klaus Hurrelmann die soziale Interaktion in die Modellstruktur eingelassen. Und auch in der einschlägigen Monographie „Sozialisation" von Matthias Grundmann wird die „Sozialisation als soziale Praxis begriffen" (Grundmann 2006: 30 ff.), die auf „sozialisatorischen Interaktionen beruht" (Grundmann 2006: 55 ff.). Grundmann geht davon aus, dass die Sozialisation ein außerordentlich komplexer Vorgang ist, bei dem „soziale Verhältnisse auf Individuen einwirken und umgekehrt, soziale Verhältnisse durch individuelle Aktionen gestaltet werden" (Grundmann 2006: 11). Obwohl Lange sich positiv auf Hurrelmann/Grundmann bezieht, geht seine Konzeption letztlich von einem individuellen „Bürgerbewusstsein" aus (Lange 2016: 341), „in dem der Einzelne den Sinn bildet, der es ihm ermöglicht, die politisch gesellschaftliche Wirklichkeit zu interpretieren und handelnd zu beeinflussen" (Lange 2008: 432). Die soziale

[34] Im Fazit der empirischen Studie heißt es an dieser Stelle „die Zukunftsaussichten" (Lange/Onken/Slopinski 2013: 113). Gemeint sind jedoch nicht die realen Zukunftsaussichten, sondern „die Einschätzung der allgemeinen persönlichen Zukunftsperspektiven", wie die 2010 veröffentlichte Shell-Studie festhält (Albert, Hurrelmann, Quenzel 2010).

[35] Das hier gezogene Fazit ist das Ergebnis einer empirischen Erhebung zur Wahl bzw. zum Wahlverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur Bundestagswahl 2009.

Interaktion ist kein systematischer Bestandteil der Sinnbild-Konstruktionen. Das nachfolgende Kapitel setzt sich kritisch mit den Sinnbild-Konstruktionen auseinander. In diesem Rahmen wird auch auf die m. E. für das politische Lernen zentrale Dimension der sozialen Interaktion einzugehen sein.

2.5 Problematisierung der Sinnbilder

„Um zu verstehen, was sich an Orten ereignet, die wie ‚Städte' oder ‚Großräume' und zahlreiche schulische Einrichtungen Menschen, die alles trennt, zusammenbringen, die sie zwingen, miteinander zu leben, sei es in gegenseitiger Unkenntnis oder wechselseitigem Unverständnis, sei es in latentem oder offen erklärtem Konflikt, samt aller daraus resultierenden Leiden, ist es unzureichend, alle einzelnen Standpunkte isoliert zu erklären. Sie müssen, wie in der Realität selbst, miteinander konfrontiert werden, nicht um sie im Wechselspiel der endlos sich kreuzenden Bilder zu relativieren, sondern ganz im Gegenteil um durch den schlichten Effekt des Nebeneinanderstellens sichtbar zu machen, was aus der Konfrontation der unterschiedlichen oder gegensätzlichen Weltsichten hervorgeht, d. h., in bestimmten Fällen, die Tragik, die aus dem konzessions- wie kompromisslosen Zusammenprall unvereinbarer, weil gleicherweise in der sozialen Vernunft begründeter Standpunkte erwächst."

(Pierre Bourdieu 2010: 17)

Angesichts der zentralen Bedeutung, die das „Bürgerbewusstsein" und die Sinnbilder als Strukturelemente in Langes Konzeption haben, bleiben sowohl die Ausführungen zu als auch die Begründungen der Genese dieser Strukturelemente recht kursorisch.[36]

Drei Problemkomplexe sollen gesondert hervorgehoben werden:

1. Lange zufolge zielt die „Politische Bildung" primär auf die Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit des Individuums (Lange 2008: 431). Zwar diene

[36] Auffällig ist auch, dass die Sinnbilder grundsätzlich als Strukturelemente des Bürgerbewusstseins (Lange/Onken/Slopinski 2013: 22 ff.), mitunter aber auch als Inhalte eigenständiger Bewusstseinstypen verhandelt werden (Lange 2007b: 7 ff.).

sie auch der Legitimation, Fundierung und Reproduktion demokratischer Herrschaft,

> „[a]ber sie betont die Kompetenz zur politischen Selbstbestimmung und begreift die Autonomie und Mündigkeit des demokratischen Souveräns als Ausgangspunkt und als Orientierung des Bildungsprozesses. […] Politische Bildung legitimiert demokratische Herrschaft, indem sie die Urteils-, die Kritik- und die Handlungsfähigkeit des demokratischen Souveräns bildet." (Lange 2008: 432)[37]

Die Gleichsetzung des Einzelnen bzw. des Individuums mit dem Souverän der Demokratie, wie es u. a. in dem 2008 erschienen Aufsatz „*Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung*" erfolgt, zieht argumentative Probleme nach sich. Gängige Demokratietheorien bestimmen gerade nicht vereinzelte Individuen, sondern ihre Gesamtheit, nämlich „das Volk", als Souverän der Demokratie (siehe Schmidt 2000; Maus 1992).[38] Durch die kurzschlüssige Gleichsetzung des Individuums mit dem „Volk" als demokratischem Kollektiv bleibt eine äußerst wichtige Dimension demokratischer Praxis ausgespart: Auf dem Weg zum demokratischen Souverän müssen die Individuen mitunter weite Wege zurücklegen. Für den demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess ist die Fähigkeit sowie der Wunsch des Einzelnen, sich in Diskurse zu begeben, unverzichtbar. Ohne Beteiligung an diesen Prozessen kann Demokratie jedoch nicht funktionieren. Diese horizontale Interaktionsfähigkeit findet keinen systematischen Eingang in den von Lange entwickelten Begriff von „Mündigkeit" bzw. in das „Bürgerbewusstsein", denn Lernende müssen nicht nur „Vorstellungen über Formen der Kommunikation und Interaktion" haben, wie es der Langesche Ansatz im Sinnbild *Vergesellschaftung* nahelegt (Lange/Onken/Slopinski 2013: 23), sondern sich alltäglich an komplexen Verständigungsprozessen beteiligen. Mitunter können diese Diskurse aber den eigenen Autonomievorstellungen und Selbstbestimmungswünschen zuwiderlaufen. Zwar wird das Konzept des „Bürgerbewusstseins" mit einzelnen Aspekten aus der Sozialisationsforschung angereichert, insbesondere mit dem theoretischen „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung" von Klaus Hurrelmann.[39] Insgesamt

---

[37] Siehe 2.4. Sinnbilder im schüler:innenorientierten Ansatz der politischen Bildung.

[38] Nicht zufällig lautet etwa der im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland einschlägige Artikel 20(2) GG „Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus […]". Da dieser Artikel die Grundordnung Deutschlands normiert, obliegt er der Unabänderlichkeitsklausel (Artikel 79(3) GG).

[39] Siehe 2.4.1. (Politische) Sozialisation und die Sinnbilder des Bürgerbewusstseins.

aber bleibt der Ansatz einem verkürzten, in der liberalen Demokratietradition stehenden Begriff von Individuum und Bildung verhaftet, erscheint das „Bürgerbewusstsein“ als ein Kristall mit immer gleicher Struktur, indem es scheinbar ein schlummerndes Demokratiepotential gibt, welches die politische Bildung nur aktivieren muss. Die in diesem Konzept entworfene Vorstellung von Mündigkeit wird so zu einer individuellen Fähig- und Fertigkeit und resultiert nicht aus sozialer Interaktivität; sie ist kein Produkt intersubjektiver Verständigung. Es fehlt im Langeschen Ansatz sowohl die Perspektive auf die notwendigen Verständigungsfähigkeiten als auch dem Mündigkeitsbegriff das Element der Kritikfähigkeit, welches erst in der sozialen Interaktion entsteht. Damit einher geht aber die Vernachlässigung einer wichtigen Dimension individueller politischer Praxis und deren systematische Reflexion. Ob und wie sich die notwendigen Fähigkeiten herausbilden können, welche in der interpersonellen Kommunikation die Reflexion der eigenen politischen Praxis ermöglichen, bleibt ausgeblendet. Eine entscheidende Frage wäre aber, ob politische Bildung diese Fähigkeiten nicht fördern muss.
2. Die politikdidaktische Analyse darf m. E. nicht auf der Mikroebene verharren bzw. die Makroperspektive ausblenden. Die Diffundierung des Politischen in die Lebenswelt hinein erkannt zu haben, löst sich auf, wenn es außerhalb der Lebenswelt nichts Bedeutendes mehr gibt. Das dialektische Verhältnis von Mikro- und Makroebene gilt es in den Blick zu nehmen. Dabei darf weder die Mikroebene aus ihren sozioökonomischen Verankerungen gelöst noch können die Strukturen der Gesellschaft, des Politischen und Ökonomischen für nicht mehr relevant oder gar für obsolet erklärt werden. Denn der Versuch einer Rückwirkung von der Mikrowelt auf die Makrostrukturen, von den Elementen des Alltagsbewusstseins auf die gesellschaftlichen Strukturen ist so weder sinnvoll noch möglich. Das eigentliche (oder zumindest ein wesentliches) Kernziel politischer Bildung, die Befähigung der Lernenden zur theoretischen Auseinandersetzung und praktischen Beeinflussung der Makrostrukturen, um gesamtgesellschaftliche Entwicklungen den eigenen Wünschen und Vorstellungen entsprechend partizipativ und emanzipativ gestalten zu können, wäre nicht mehr begründbar und verlöre seine Bedeutung in politikdidaktischen Konzepten.
3. Langes Forderung, die Politikdidaktik müsse an den Sinnbildern der Schüler:innen ansetzen, um dem Ziel einer politischen Bildung näher zu kommen, welches die „Kompetenz zur politischen Selbstbestimmung“ meint und somit die Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit der Lernenden stärkt (Lange 2008: 432), gehört zu den gut begründeten Stärken seiner Argumentation und wird aus Sicht der Autorin geteilt. Seine theoretischen Überlegungen zeichnen

sich durch ihre schüler:innenorientierte Herangehensweise aus und implizieren die Aufwertung der Lebenswelt sowohl für die Politikwissenschaften, insbesondere aber auch für die Politikdidaktik. Aus einer kritischen Perspektive fehlen diesem Lernverständnis jedoch zwei wesentliche Dimensionen, die für das politische Lernen und damit am Ende auch für eine auf Emanzipation zielende (individuelle) Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit unverzichtbar sind: die soziale Interaktion und die politische Praxis. Im Hinblick darauf muss die Frage aufgeworfen werden, was mit den Sinnbildern von Schüler:innen geschehen soll? Ob das „reine" Anknüpfen an vorhandene Sinnbilder unmittelbar zu oben genanntem Ziel führt oder ob es – wider die eigentliche Intention – das Bestehende nur reproduziert und damit stabilisiert? Dies liefe auf einen eher affirmativen Bezug auf die Sinnbilder hinaus. Lernende würden so der Möglichkeit beraubt, die Fähig- und Fertigkeit zu entwickeln, nicht in vorgefertigten Strukturen zu denken und zu handeln.

Ich gehe davon aus, dass die Politikdidaktik sich mit der Genese und der inneren Struktur der Sinnbilder auseinandersetzen muss, und dies aus einer kritisch-reflexiven Perspektive. Nicht die empirisch zu erfassenden Inhalte der Sinnbilder an sich, sondern ihre inneren Spannungen und Inkonsistenzen, so meine These, müssen der analytische Ausgangspunkt sein.[40] Es geht um einen Ansatz, der weder das Subjekt und seine Bewusstseinsformen als bloßen Reflex auf die Makrostrukturen begreift noch von der Autonomie des Einzelnen ausgeht, der aber nach dem versteckten Sinngehalt sowie den Ursprüngen und Ursachen von Inkonsistenzen in vereinbarten Bildern fragt. Es bedarf eines kritisch-reflexiven Zu- bzw. Umgangs mit den Sinnbildern, der nicht nur die offensichtlichen Aussagen und Intensionen der Lernenden in den Blick nimmt, sondern auch nach den nicht offen zutage tretenden Elementen und Prozeduren der Sinnkonstruktionen fahndet.

Die Hermeneutik bietet hier einen ersten Zugang. So unterscheidet etwa Heinz Bude zwischen manifesten und latenten Bedeutungsdimensionen von Sinnkonstruktionen (Bude 1994: 114 ff.). Von besonderem Interesse sind gerade hier die Subbotschaften, das unbewusst kommunizierte, das als latente Sinnstruktur gefasst wird. Denn die Sinnbildner:in macht mehr, als den Sinnkonstruktionen unmittelbar zu entnehmen ist. „Er [der individuelle Akteur, J.H.] sagt mehr, als er zu sagen meint. Und dieses ‚Mehr' umschreibt die ‚latenten Sinnstrukturen', die jenseits der manifesten Inhalte das soziale Handeln gestalten" (Bude

[40] Dabei gehe ich natürlich davon aus, dass sowohl Lernende als auch Lehrende in die Widersprüche der gesellschaftlichen Realität verwoben sind.

1994: 118). Will aber die Analyse von Sinn und Sinnkonstruktionen zu dieser Zweischichtung aus manifesten und latenten Bedeutungen vorstoßen, ist die analytische Be- und Verarbeitung der vorgefundenen Sinnkonstruktionen im Sinne einer „hermeneutische[n] Arbeit“ unverzichtbar. Diese wäre

> „durch einen kritischen Impuls bestimmt, der ein Sinngebilde, einen Text, eine Tradition, eine Lebensform – oder ein etabliertes Verständnis desselben nicht als feste Größe bestehen lässt, sondern sie gegen den Strich liest, interne Verfälschungen aufbricht und ihren Sinn gegen ihre Selbstdeutung und tradierte Lesart expliziert.“ (Angehrn 2015: 76)

Doch auch die in der Hermeneutik wurzelnden Analysen bleiben aus einer materialistisch-kritischen Perspektive defizitär. Die Hermeneutik verzichtet weitgehend darauf, Sinnkonstruktionen in den sozio-ökonomischen Kontext einzuordnen. Sie verfügt nicht über eine hinreichend systematische Analyse der Wechselbeziehungen zwischen Sinnkonstruktionen und den gesellschaftlichen Kontexten, in denen sie entstanden sind, d. h. sie verzichtet auf eine materialistische Analyse des Subjektiven. Dies leisten jedoch die politisch-pädagogischen Ansätze von Antonio Gramsci, denen sich nachfolgendes Kapitel widmet.[41] Mit Gramscis Überlegungen kann Langes Hinwendung zur Mikrowelt, die Zurückweisung mechanistischer und deterministischer Welt- und Geschichtsauffassungen, die produktive und innovative Anleihe an die Geschichtswissenschaften (Interdisziplinarität), die Hervorhebung der Bedeutung des Alltags für die Politikdidaktik und die damit einher gehende Erweiterung des Begriffs des Politischen, dessen Bindung an den Staat gelöst wird, aufgenommen werden.

Nicht unerwähnt soll an dieser Stelle bleiben, dass auch Lange in seiner Dissertationsschrift auf Gramscis erweiterten Politikbegriff eingeht. Dort ist zu lesen:

> „Antonio Gramsci hat mit seinem Konzept der Zivilgesellschaft die strikte Trennung zwischen Staat und Gesellschaft überwunden. Er variierte die marxistische Staatstheorie, indem er den ‚bürgerlichen Staat nicht mehr als repressiv, sondern als konsensual betrachtete. Der Staat basiere letztlich auf einer ‚kulturellen Hegemonie‘, die in der Zivilgesellschaft hergestellt werde. Der bürgerliche Staat werde nicht nur durch die politische Gesellschaft, also den Staat im engeren Sinne, sondern auch durch eine Vielzahl gesellschaftlicher Praktiken getragen. Ein erweitertes Staatsverständnis geht

[41] Zweifelsohne wäre es an dieser Stelle reizvoll, den Wert hermeneutischer Methoden für die Analyse von Sinnbildern intensiver auszuleuchten. Doch darauf soll an dieser Stelle zugunsten einer materialistischen Analyse verzichtet werden (siehe oben).

> für Gramsci deshalb in der Formel ‚Staat = politische Gesellschaft + Zivilgesellschaft' auf. Diesem Modell liegt ein dezentralisierter Staatsbegriff zu Grunde, der die Beziehungshaltigkeit zwischen politischer und Zivilgesellschaft umfasst." (Lange 2002: 84)

Die Dialektik von Herrschaft und Führung, die dem Gramcianischen Ansatz eigen ist, wird hier übersehen, da die Wechselwirkung des Begriffspaares „repressiv" und „konsensual" auf ein dualistisches Staatsverständnis verkürzt wird. Das Besondere an diesem Ansatz ist, wie im Weiteren gezeigt werden soll, dass Gramsci erkennt, dass die bürgerliche Gesellschaft auf dem Konsens basiert, ohne dass der Zwang zum Verschwinden gebracht wird.[42]

[42] Das dialektische Verständnis von Herrschaft und Führung ist für das Verständnis des Gramcianschen Ansatzes relativ entscheidend. Das nachfolgende Kapitel setzt sich intensiv mit dieser Problematik auseinander.

3 Ein politischer Bildner? Die politisch-pädagogischen Ansätze von Antonio Gramsci

Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit
Bewegt euch, denn wir brauchen eure Begeisterung
Organisiert euch, denn wir brauchen eure ganze Kraft.

(L'Ordine Nuovo)

Vorliegende Arbeit argumentiert, dass sich mit dem Hegemoniebegriff bzw. der Kategorie des Alltagsverstandes und den pädagogischen Überlegungen von Antonio Gramsci (1891–1937), einem der bedeutendsten Vertreter kritischer Gesellschaftstheorie, ein politikdidaktischer Ansatz entwickeln lässt, der in der Lage ist, die positiven Impulse des Langeschen Ansatzes aufzunehmen und der zugleich die benannten Defizite vermeidet. Es soll ein theoretischer Zugang zu Gramscis Denken geschaffen werden, der auf die im vorherigen Abschnitt[1] genannten Leerstellen und Problematiken eingeht. Gramscis „Philosophie der Praxis" (Gramsci 1991ff.: 1395) wird dabei als eine „offene Werkstatt" verstanden, der jene „Materialblöcke" und „Werkzeuge" entnommen werden sollen (Barfuss/ Jehle 2014: 15 ff.), die für politikdidaktische Überlegungen relevant sind. In diesem Sinne führt das nachfolgende Kapitel in Gramscis Ansatz ein. Es gliedert sich wie folgt:

Im ersten Unterkapitel werden zunächst die für das Denken von Antonio Gramsci bedeutsamen sozio-biographischen Facetten rekonstruiert. Daran anknüpfend widmet sich das zweite Unterkapitel Gramscis emphatischem Bildungsverständnis, welches er vor seiner Inhaftierung in den Turiner Arbeiterbildungszirkeln entwickelt und das er im Gefängnis ausdifferenzieren und ergänzen

[1] Siehe 2.5. Problematisierung der Sinnbilder.

J. Hammermeister, *Sinnbilder des Alltagsverstandes*, Bürgerbewusstsein,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42258-5_3

wird. Das dritte Unterkapitel beschäftigt sich mit Gramscis hegemonietheoretischen Überlegungen, die das widersprüchliche Feld von politischer Macht und gesellschaftlicher Emanzipation beschreiben und für sein Bildungsverständnis von zentraler Bedeutung sind. Untersucht wird, wie gesellschaftliche Verhältnisse und politische Herrschafts- und Führungspraktiken ineinandergreifen, deren Wirken Gramsci „als ein pädagogisches Verhältnis" fasst (Gramsci 1991ff.: 1335). Hegemonie kann sich nicht ohne den Alltagsverstand realisieren, der Gegenstand des vierten Unterkapitels ist. Ausgehend von seinen Erfahrungen in der Turiner Rätebewegung erklärt Gramsci die kritische Analyse des Alltagsverstandes zum wichtigsten Ausgangspunkt einer „Philosophie der Praxis". Kritisch (kollektive) Bewusstseins- und Bildungsprozesse beginnen in der Auseinandersetzung mit dem Alltagsverstand. Das dialektische Verhältnis von Individuum und Gesellschaft kann mit den im Alltagsverstand enthaltenen Erfahrungen und Überzeugungen, welche die alltäglichen Praxen und Selbstverständlichkeiten der Menschen bestimmen, aufgenommen werden. Im weiteren Verlauf soll exemplarisch sowohl die ideologische Besetzung des Alltagsverstandes als auch die Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit des Alltagsverstandes Erwähnung finden. Das dialektische Verhältnis zwischen Alltagsverstand und *buon senso* schließt hier die Argumentation ab. Als eine „bildungspolitische Intervention" (Merkens 2004: 35) kann Gramscis Bestimmung der Intellektuellen verstanden werden, mit der sich das fünfte Unterkapitel beschäftigt. Dabei werden intellektuelle Tätigkeiten „aus dem Ensemble des Systems von Verhältnissen" abgeleitet (Gramsci 1991ff.: 1499). Gramscis Forderung nach Entwicklung einer universellen Intellektualität findet hier ebenso Erwähnung wie seine Überlegungen zur organisierenden Funktion der Intellektuellen, die bestehende Hegemonieverhältnisse sichern, die aber umgekehrt auch durch historisch progressivere Schichten von Intellektuellen in Frage gestellt werden können. Darauf aufbauend, soll Gramscis begrifflich kategoriale Unterscheidung von „traditionellen" und „organischen Intellektuellen" erörtert werden (Gramsci 1991ff: 1497 ff.). Die gesellschaftstheoretischen Überlegungen sind durchzogen von erziehungs- und bildungstheoretischen Fragestellungen, denn Hegemonie kann – wie bereits oben erwähnt – mit Gramsci als „ein pädagogisches Verhältnis" verstanden werden (Gramsci 1991ff.: 1335; siehe Merkens 2004: 26 ff., Bernhard 2005: 118 f.) So setzt sich das sechste Unterkapitel mit dem Zusammenhang von Politik und Pädagogik und der in den Gefängnisheften bzw. -briefen getroffenen Unterscheidung von Bildung und Erziehung auseinander. In diesen Zusammenhang soll Gramscis Problematisierung traditioneller Lehr- und Lernkonzeptionen aufgenommen und das Konzept der Einheitsschule abschließend kurz vorgestellt werden.

3.1 Das Leben des Antonio Gramsci – sozio-biographische Facetten einer „Philosophie der Praxis“

Erster Weltkrieg und Nachkriegszeit, Oktoberrevolution und Kommunistische Internationale, soziale Kämpfe und Niederlagen der Arbeiterbewegung, die Entstehung und Machtübernahme des Faschismus bilden den Hintergrund von Gramscis Überlegungen.[2] Sie können als ein historisch spezifischer Beitrag zum Marxismus gewertet werden, weisen aber zugleich in Theorie und Praxis weit über die konkreten historischen Ereignisse hinaus. Gramscis Analysen des *Risorgimento*[3], zu Italiens sozialer und politischer Entwicklung zwischen den beiden Weltkriegen, zur politischen und ideologischen Situation der Arbeiterbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, zum Amerikanismus und dem nachholenden Fordismus entwickeln sich „zu einem Projekt der Neubegründung marxistischer Philosophie“ (Merkens 2004: 6). Auch wenn sich die Bedingungen politischen Handelns seither mehrmals und in mehrfacher Hinsicht grundlegend geändert haben, kann mit den von Gramsci entwickelten Konzepten zur Hegemonie, zum Alltagsverstand, zum integralen Staat „das historisch Spezifische einer Konstellation von bürgerlicher Herrschaft“ erfasst und mit Gramsci über ihn hinausgedacht werden (Martin/Wissel 2015: 221). „Antonio Gramsci ist ein Klassiker, der kein geschlossenes Werk, sondern eine offene Werkstatt hinterlassen hat“ (Barfuss/Jehle 2014: 15). Als „ein riesenhaftes, fragmentarisches Mosaik“ geben Gramscis Schriften „vielfältige Einblicke in die Funktionen der Kultur und der Intellektuellen für die Bildung politischer Macht“ (Haug 1991: 8).

Obwohl Gramsci im engeren Sinne weder als Politikdidaktiker, Pädagoge noch als Bildungssoziologe bezeichnet werden kann, reflektiert dieses Mosaik „das erzieherische Verhältnis, die wechselseitige Beziehung von Lehrenden und Lernenden als grundlegende Strukturkategorie politischer Hegemonie“ (Merkens 2004: 7). Insofern mag es auf den ersten Blick überraschen, dass Gramscis Schriften, die nach den Voraussetzungen und Möglichkeiten der intellektuellen und

---

[2] Das folgende Unterkapitel übernimmt Passagen aus meinem 2016 veröffentlichten Aufsatz: „Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Ein blinder Fleck des Beutelsbacher Konsens“ (Hammermeister 2016) sowie aus dem 2017 gemeinsam mit Andreas Eis veröffentlichten Aufsatz „Antonio Gramsci. (1891–1937): Herrschaftskritik und emanzipative Praxis – Hegemonie und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis“ (Eis/Hammermeister 2017). Selbstzitate werden nicht als solche ausgewiesen.

[3] Als *Risorgimento* („Wiederaufleben“) wird der Prozess der nationalen Einigung Italiens im 19. Jahrhundert sowie die Rückgewinnung der einstigen dominierenden kulturellen Stellung Italiens in Europa bezeichnet (Altgeld 2007: 258 ff.).

politischen (Selbst-)Ermächtigung subalterner gesellschaftlicher Gruppen[4] fragen, nahezu keinen Eingang in die politikdidaktische Debatte gefunden haben. Die geschichtsphilosophischen und gesellschaftstheoretischen Implikationen seiner kulturtheoretischen und politischen Reflexionen schließen beständig die Regionen der politischen Bildung und ihrer Didaktik ein. Gramscis politisch-pädagogische Ansätze, seine eingreifenden, praxisphilosophischen Überlegungen basieren auf der Überzeugung, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse in vielfältiger Weise Emanzipation begünstigen bzw. erschweren können. Kristallisationspunkt seiner Kritik ist das Privateigentum an Produktionsmitteln und die Funktion des Staates in der bürgerlichen Klassengesellschaft (PGK: 46 ff.). Eine zentrale bildungspolitische Herausforderung liegt laut Gramsci darin, in selbstreflexiven Prozessen ein kollektives Bewusstsein zu schaffen, welches sich in der Kritik der bestehenden Verhältnisse gründet. Für die politikdidaktische Forschung bedeutet dies, Gramscis praxisphilosophischen Elemente konstitutiv mitzudenken, die das Arrangement mit den bestehenden Verhältnissen in Frage stellen bzw. durchbrechen wollen und Widerständigkeit nicht in den Bereich einer vereinzelten Theoriearbeit verbannen.

Antonio Gramsci wird am 22. Januar 1891 als viertes von sieben Kindern in Ales, einem kleinen Ort im Westen Sardiniens, der als Teil des Mezzogiorno zu Italiens ärmsten Regionen gehört, geboren. Sein Vater, Francesco Gramsci, zunächst im Registeramt von Ghilarza beschäftigt, muss sich wegen administrativer Unregelmäßigkeiten und dem Vorwurf der Unterschlagung einer mehrjährigen Haftstrafe unterziehen. Mit Näharbeiten versucht die Mutter, Giuseppina Marcias, die Familie zu ernähren (Fiori 2013: 19 ff.). Die schwierige ökonomische Situation der Familie geht mit einer entbehrungsreichen Kindheit einher. Früh muss Antonio Gramsci zum Lebensunterhalt der Familie beitragen, obwohl er körperlich stark eingeschränkt ist. Zeit seines Lebens leidet er an einer Wirbelsäulenentzündung (Pott'sche Krankheit).[5] Trotz der genannten widrigen Umstände,

---

[4] „Subalterne Klassen", „Subalterne" und „subalterne gesellschaftliche Gruppen" sind Begriffe, welche Gramsci an zahlreichen Stellen in den Gefängnisheften benutzt. Bisweilen verwendet er den Begriff „subaltern" als Gegenbegriff zu „herrschend", was übersetzt werden könnte mit „unterdrückt", „untergeordnet" oder auch „beherrscht" (Opratko 2014: 30). In erster Linie sind diese Gruppen oder Klassen für Gramsci aber „subaltern", da ihre Geschichte „bruchstückhaft und episodisch" ist, was nicht zuletzt „durch die Initiative der herrschenden Gruppen" hervorgerufen wird (Gramsci 1991: 2191). Subalternität darf jedoch nicht verstanden werden als „Unfähigkeit zur Selbstorganisierung und -befreiung" (Opratko 2014: 30). Den emanzipatorischen Kämpfen der Subalternen müsse besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden (Gramsci 1991ff: 2191; Opratko 2014: 30).

[5] Offiziell erklärt die Familie ein Hausmädchen verantwortlich, aus deren Armen Gramsci als Säugling gefallen sein soll (Fiori 2013: 29). Mayo interpretiert diese Schuldzuweisung

die zu zeitweiligen Unterbrechungen seiner Schullaufbahn führen, kann Gramsci die Volksschule, die drei oberen Klassen der Realschule und das Lyzeum besuchen (Fiori 2013: 30 ff.).

Politisch fühlt sich Antonio Gramsci zunächst vom sardischen Nationalismus angezogen (Votsos 2001: 46). Er ist überzeugt von der „Notwendigkeit des Kampfes für die nationale Unabhängigkeit Sardiniens" (Fiori 2013: 95), denn er glaubt, die Armut der ländlichen Bevölkerung sei auf die politische Unterdrückung und ökonomische Ausbeutung durch das italienische Festland zurückzuführen.[6] In einem Brief aus dem Jahr 1924 an seine Frau Guilia Schucht bringt Gramsci seine damalige Einstellung in einem pointierten Ausruf zum Ausdruck: „Ins Meer mit denen vom Festland" (Briefe: 175). Erst vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Turiner Rätebewegung, dem sozialen und materiellen Elend der Turiner Arbeiter:innen und in Auseinandersetzung mit den historisch-gesellschaftlichen Verursachungszusammenhängen durchbricht Gramsci seine widersprüchliche, auf den sozialen Mikrokosmos ausgerichtete politische Haltung (Bernhard 2005: 26).

1911 ermöglicht ihm ein Stipendium des *Collegio Carlo Alberto*, sich an der Philologischen Fakultät in der norditalienischen Industriestadt Turin zu immatrikulieren, die als *Fiat-Stadt* ein Magnet für viele Immigrant:innen aus dem Süden ist (Bernhard 2005: 26). Hier lernt er seine späteren politischen Weggefährten Palmiro Togliatti und Angelo Tasca kennen. Bereits seit seiner Schulzeit mit Grundlagen der Marxschen Theorie vertraut, knüpft er unter dem Einfluss von Tasca Kontakte zur italienischen Industriearbeiterschaft. Die politische Aktion, die Entfaltung eines politisierten Theorie-Praxis-Verhältnis, bestimmt Zeit seines Lebens die theoretische Auseinandersetzung (Bernhard 2005: 26).

---

als Versuch, die angeborene Erkrankung vor dem sozialen Umfeld zu verbergen, zu deren Aberglauben es gehörte, Menschen, deren Erscheinungsbild nicht der Norm entsprach, auszugrenzen (Mayo 2006: 24 f.).

[6] Die von Ministerpräsident Giovanni Giolotti betriebene Politik der Klassenbündnisse im Norden, welche einerseits der Industrie hohe Profitraten garantieren, andererseits die Arbeiterbewegung einbinden sollte, ging zu Lasten des Südens. Durch eine Reihe von Zugeständnissen, wie beispielsweise die Wahlberechtigung aller männlichen Nicht-Analphabeten über 21 und aller Analphabeten, die den Militärdienst geleistet hatten oder über 30 Jahre alt waren, versuchte Giolotti, die sozialen Bewegungen zu schwächen (Fiori 2013: 87; 400).

In Turin wird Gramsci Mitglied der Sozialistischen Partei (*Partito Sozialista Italiano,* PSI) (Fiori 2013: 128).[7] Im Gefolge des Ersten Weltkriegs wird die Partei von ideologischen Flügelkämpfen zwischen reformistischen und revolutionären Kräften zerrüttet. Viele Abgeordnete gehen in das Lager der Kriegsbefürworter über. Intensiv setzt sich Gramsci, der dem linken Parteiflügel angehört, mit den differenten politischen Strömungen auseinander. Während der reformistische Flügel der PSI sich auf das parlamentarische Regierungssystem als politische Artikulationsform beschränkt, vertritt ein bedeutender Teil des linken Flügels eine objektivistische und ökonomistische Marxismus-Auffassung (Bernhard 2005: 27; Fiori 2013: 143 f.). Früh kritisiert Gramsci in kleineren journalistischen Arbeiten (*Avanti*, *Il Grido del Popolo*) diese politischen Konzeptionen, in denen Menschen nicht mehr als lebendige geschichtliche Kräfte betrachtet, sondern „objektivistisch zu bloßen Gliedern eines automatisch sich vollziehenden Prozesses verdinglicht werden“ (Bernhard 2005: 27). Er ist überzeugt davon, dass „die mechanischen Kräfte niemals in der Geschichte (vorherrschen)“, sondern dass es „das geistige Vermögen des Menschen“ sei, welches es dem Menschen ermögliche, gesellschaftliche Verhältnisse zu gestalten (Gramsci zit. nach Bernhard 2005: 28). Vor diesem Hintergrund kann „Gramscis humanistische Marx-Interpretation durchaus als eine historisch-politische Antwort auf die mechanistischen und ökonomistischen Verhärtungen der Marxschen Theorie im Kontext der II. Internationale“ verstanden werden (Bernhard 2005: 27). Auch wenn in Gramscis ersten Publikationen der Idealismus des Neu-Hegelianers Croce noch eine bedeutende Rolle spielt, so zeichnet sich bereits hier ein zentrales Betätigungsfeld ab, das Gramsci bis zu seinem frühen Tod nicht loslassen wird: Es geht ihm um die Weiterentwicklung einer lebendigen Marxschen Theorie.

1915 bricht Gramsci das Studium aufgrund seines sich verschlechternden Gesundheitszustandes und großer finanzieller Nöte ab (Fiori 2013: 137). Als Journalist und Pädagoge widmet er sich nun ganz der revolutionären Politik und engagiert sich in Arbeiterbildungszirkeln (Mayo 2006: 25). Gramscis politisch praktische Arbeit wird bestimmt von der kritischen Reflexion des wechselseitigen

[7] Der unter Ministerpräsident Francesco Crispi vertretene innenpolitische Autoritarismus und außenpolitische Imperialismus Italiens, der ab 1889 zahlreiche Repressionen gegen die *Partito Operaio* (Arbeitspartei) nach sich zieht, führt 1892 zur Gründung der *Partito dei Lavoratori Italiani* (Partei der italienischen Arbeiter), die 1893 mit der *Partito Socialista Rivuluzionario Italian* (Revolutionäre Sozialistische Partei Italiens) fusioniert. 1895 erhält die Partei den Namen *Partito Socialista Italiano* (PSI). Die Parteigründer:innen, Anna Kulisciof und Filippo Turati, streben den Zusammenschluss aller sozialistischen Organisationen des Landes in einer einzigen Partei an. Als „Reformist:innen“ verfolgen sie das Ziel, den Sieg des Sozialismus mit Hilfe des Parlaments, der Gewerkschaften und der Volksbildung zu erreichen (Lill 2007: 336 f.).

Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden, die sich als geschichtlich handelnde Subjekte in konkreten gesellschaftlichen Beziehungen wahrnehmen und in Frage stellen. In den Gefängnisheften wird er später dazu notieren:

> „Die eigene Weltauffassung kritisieren heißt mithin, sie einheitlich und kohärent zu machen und bis zu dem Punkt anzuheben, zu dem das fortgeschrittenste Denken der Welt gelangt ist. Es bedeutet folglich auch, die gesamte bisherige Philosophie zu kritisieren, insofern sie verfestigte Schichtungen in der Popularphilosophie hinterlassen hat. Der Anfang der kritischen Ausarbeitung ist das Bewusstsein dessen, was wirklich ist, das heißt ein ‚Erkenne dich selbst' als Produkt des bislang abgelaufenen Geschichtsprozesses, der in einem selbst eine Unendlichkeit von Spuren hinterlassen hat, übernommen ohne Inventarvorbehalt. Ein solches Inventar gilt es zu Anfang zu erstellen." (Gramsci 1991ff.: 1376)

Individuelles politisches Bewusstsein beginnt demnach im reflektierenden Verhältnis zum eignen Ich im historischen „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse" und ist die Voraussetzung eines gesellschaftlichen Emanzipationsprozesses (MEW 3: 6).

Die russische Oktoberrevolution 1917 führt zu spontanen Aufständen in Italien, die von der Regierung blutig unterdrückt werden. Verhaftungen sowie die Verhängung des Ausnahmezustandes in Turin sind die Folge. Aufmerksam verfolgt Gramsci die Entwicklungen in Russland und Italien in der Überzeugung, dass die Russische Revolution kein Modell liefere, welches mechanisch auf die historische und sozioökonomische Realität Italiens übertragen werden könne (Bernhard 2005: 27 f.). „Politik als eine abstrakte, normative Wissenschaft jenseits von Raum und Zeit" lehnt Gramsci ab (Fiori 2013:159). Die kritische Lektüre erster Schriften Lenins und die Umbruchstimmung der unmittelbaren Nachkriegszeit in Italien führen zur Gründung der Zeitung *L'Ordine Nuovo*[8], die erstmalig am 1. Mai 1919 erscheint und deren Herausgeber Gramsci wird. Sorgfältig werden im *L'Ordine Nuovo* nicht nur die Erfahrungen der russischen Sowjets dokumentiert und diskutiert, sondern die Zeitung entwickelt sich in den *Roten Jahren* 1919/1920 zu einem zentralen Sprachrohr der Turiner

[8] Zum Redaktionskollektiv des *L' Ordine Nuovo* gehören außerdem Palmiro Togliatti, Umberto Terracini und Angelo Tasca (Merkens 2004: 21).

Rätebewegung.[9] Bereits in seiner ersten Ausgabe ruft der *L'Ordine Nuovo* zur Gründung von Arbeiterräten in den Fabriken auf. Gramsci beteiligt sich aktiv an den Fabrikbesetzungen, nimmt an Diskussionen teil und wird zum politischen Sprecher der Bewegung. Eine basisdemokratische Organisierung breiter gesellschaftlicher Gruppen scheint ihm unerlässlich. Partei und Gewerkschaften weist er eine untergeordnete Rolle zu; er kämpft gegen die Assimilierung der Räte an die Gewerkschaften (Merkens 2004: 21). In den Auseinandersetzungen vertritt Gramsci ein Rätekonzept, das Fabrik-, Stadt- und Bauernräte umfasst und sich nicht auf die traditionellen Institutionen der Arbeiterbewegung – Partei und Gewerkschaft – beschränkt. Das Fabrikrätekonzept sieht ein von allen Arbeiter:innen gewähltes Gremium vor, d. h. die Fabrikräte sollen von der Basis mit Macht ausgestattet werden (Fiori 2013: 167). Für die Ausweitung der Bewegung sei es von entscheidender Bedeutung, aus den Arbeiterräten heraus eine Schicht von Intellektuellen zu gewinnen, gewählte Abteilungskommissare, welche praktische Erfahrungen und politisches Bewusstsein vereinen und denen Gramsci in der Massenbewegung eine zentrale Rolle zuspricht (Gramsci zit. nach Merkens 2004: 21 f.). Die Turiner Arbeiterräte, die „einen gesellschaftlichen Mikrokosmos" repräsentieren würden, müssten „die Trennung von Ökonomie und Politik, von Theorie und Praxis" bekämpfen (Merkens 2004: 21 f.). In den Fabriken gelte es eine institutionelle, intellektuelle Basis zu schaffen, welche sich die Selbstermächtigung der Arbeiter:innen zum Ziel setze. Im November 1919 entsteht auf Initiative des *L'Ordine Nuovo* eine *Kulturschule*, welche die Schulung der Arbeiterräte intendiert und in der die praktischen und politischen Erfahrungen diskutiert und reflektiert werden sollen (Merkens 2004: 22). Gramsci favorisiert in dieser Zeit alternative Lernorte, in denen freiwillige und spontane Lernprozesse möglich sind:

> „In der Schule, wie sie in den letzten zehn Jahren betrieben wird, lernt niemand mehr irgendetwas, oder doch nur recht wenig. Es zeigt sich eine Tendenz, die Bildungsaufgabe auf anderen Wegen, ohne Zwänge, durch spontanen Zusammenschluss von Menschen zu realisieren […]. Weshalb sollte eine Zeitung nicht zum Mittelpunkt einer dieser Gruppen werden können?" (GzK: 79 f.)

[9] Ausgehend von Turin erschüttern in den Jahren 1919/20 eine Welle von Streiks und Fabrikbesetzungen Italien. Die revolutionären Arbeiter:innen beschränken sich in ihren Forderungen nicht auf Lohnerhöhungen oder die Verbesserung der Arbeitsbedingungen. Letztlich verfolgt die Arbeiterbewegung das Ziel, die Betriebsleitungen und somit die gesellschaftliche Kontrolle über die Produktion zu übernehmen (Bernhard 2005: 28; Merkens 2004: 21; Fiori 2013: 175 ff.).

Der Wunsch, dass aus diesem Modell eine neue, eine „sozialistische Schule“ entsteht, die „notwendigerweise als eine allumfassende Schule“ danach trachtet, „alle Zweige des menschlichen Wissens sogleich zu umschließen“, geht nicht in Erfüllung (GzK: 79). Gramscis Erwartungen werden enttäuscht, die revolutionäre Arbeiterbewegung kann sich auf Dauer nicht durchzusetzen; „der Umschlag der Revolte von den Fabriken in die Gesellschaft“ misslingt (Merkens 2004: 23). Die Versuche gehen nicht „über die begrenzte Gruppe, den kleinen Zirkel, die Bemühungen weniger einzelner hinaus“ (GzK: 81). Trotz dieser Niederlage hebt Gramsci im April 1925 rückblickend den „Erfolg und Widerhall“ hervor, den die Bildungsinitiative in Turin nicht zuletzt aufgrund ihrer Verbindung zu der aktiven sozialen Rätebewegung gehabt hätte, auch wenn es ihr letztlich nicht gelungen sei, eine institutionell emanzipative Schulpraxis zu verankern, welche über die Streik- und Besetzungsphase in den Fabriken hinaus kritische und selbst bestimmte Lernprozesse hätte initiieren können (GzK: 81).

Innerhalb der PSI spitzen sich ab dem Jahr 1919 viele Kontroversen zu: Fragen nach der Funktion von Fabrikräten und der Beteiligung an Wahlen bieten erhebliches Konfliktpotential, „die Unvereinbarkeit der unterschiedlichen Positionen legt den Keim für die spätere Gründung der Kommunistischen Partei Italiens“ (Bernhard 2005: 28). Die eindeutige Positionierung der Moskauer Führung, der Komintern (Kommunistische Internationale) verschärft den Konflikt (Votsos 2001: 51).[10] Im linken Parteiflügel bilden sich unterschiedliche kommunistische Gruppierungen heraus. Einziges Bindeglied der linken Fraktionen bleibt die Ablehnung der Revisionisten, wenngleich auch hier unterschiedliche Positionen vertreten werden (Fiori 2013: 172 ff.). Die Gruppe der *elezionisti* um Giacento Menotti Serrati hält einen Ausschluss von revisionistischen Mitgliedern

[10] Im Herbst 1919 stimmt der Parteivorstand der PSI mehrheitlich für den Beitritt zur III. Internationale (Komintern). Vor dem Hintergrund der Oktoberrevolution und unter dem Einfluss der Bolschewiki setzt sich in der Komintern zunächst die Auffassung durch, dass das russische Modell auf Westeuropa übertragen werden könne und müsse. Dem Aufbau einer kommunistischen Weltbewegung mit dem Ziel einer Weltrevolution wird ein großer Stellenwert beigemessen. Die traumatischen Ereignisse außerhalb Russlands, so z. B. die Niederschlagung des Spartakusaufstandes in Deutschland, die Ermordung von Karl Liebknecht und Rosa Luxemburg im Januar 1919, das Scheitern der Nachkriegsrevolutionen in Westeuropa geben das Motto: „Kampf der Sozialdemokratie“ an, unter dem die Komintern im Juli 1920 in Moskau tagt. Fiori resümiert, dass „[a]lle diese Ereignisse nur einen Schluss zuzulassen (schienen): Die Revolution hatte nur dort gesiegt, wo die revolutionäre Partei (nämlich die bolschewistische in Russland) ohne (und sogar gegen) die gemäßigten und reformierten Parteien (Menschewiki und revolutionäre Sozialisten) agiert hatte“ (Fiori 2013: 186). In Folge beschließt die Komintern, dass sozialistische Parteien, sofern sie Mitglied der Komintern werden wollen, u. a. alle Reformisten ausschließen und sich in Kommunistische Partei umbenennen müssten (Fiori 2013: 186 f.).

der Partei – im Unterschied zu der Gruppe um Amadeo Bordiga, der Sprecher der as*tensionisti* ist, – für wenig hilfreich und eine Teilnahme der Sozialisten an den ersten Wahlen nach dem Krieg (16. November 1919) für notwendig. Die Organe des bürgerlichen Staates würden für die revolutionären politischen Ziele eine „nützliche Tribüne" bieten (Fiori 2013: 172 f.). Serrati steht jedoch, gleich Bordiga, der Bildung von Fabrikräten ablehnend gegenüber (Fiori 2013: 170 ff.). Bordiga wirft den Turiner Arbeiter:innen vor, sie hätten „die Frage nach der Macht in der Fabrik statt nach der zentralen politischen Macht" aufgeworfen (Fiori 2013: 182). Im Unterschied zu Serrati spricht sich Bordiga aber gegen die Teilnahme an Wahlen aus, da er das Wahlrecht für ein Zugeständnis der besitzenden Klasse hält, welches die revolutionäre Kraft der Arbeiter:innen lähme. Er fordert zudem die Umbenennung der Partei in Kommunistische Partei Italiens und den Ausschluss aller Mitglieder, die daran festhalten würden, dass sich „das Proletariat innerhalb des demokratischen Systems befreien" könne (Bordiga zit. nach Fiori 2013: 173). Die Redaktionsmitglieder des *L'Ordine Nuovo* teilen Serratis Einschätzung hinsichtlich der Teilnahme an den Wahlen (Fiori 2013: 172 f.), wenngleich auch sie in zahlreichen (tages-) politischen Fragen nicht einheitlicher Meinung sind (Fiori 2013: 165 f.). Wider einen erneuten Aufruf zum Wahlboykott zu den Kommunalwahlen im Herbst 1920 argumentiert Gramsci auf einem Kongress der *astensionisti*, dass keine Partei „auf einer so begrenzten Grundlage aufgebaut" werden könne und „ein breiter Kontakt mit den Massen notwendig" sei, welcher nur durch neue Organisationsformen geschaffen werden könne (Gramsci zitiert nach Fiori 2013: 182). Vor diesem Hintergrund lehnt Gramsci – im Unterschied zu Bordiga – die Abspaltung des linken Flügels ab. Vielmehr müssten die kommunistischen Kräfte ihren Einfluss in der Partei geltend machen und versuchen, die Führung zu übernehmen. Wie Serrati bleibt auch Gramsci letztlich überzeugt, dass eine plötzliche Spaltung der Partei, ein Bruch in der sozialistischen Front, nur die reaktionären Kräfte stärke. Gramscis Einwand findet weder innerhalb der PSI noch in der III. Internationale Widerhall (Fiori 2013: 181 f.).

Im Januar 1921, auf dem 17. nationalen Parteitag der PSI in Livorno, kommt es zur endgültigen Spaltung und somit zur Gründung der Kommunistischen Partei (PCI), zu deren Gründungsmitgliedern Gramsci – trotz aller Zweifel – wird (Fiori 2013: 204; Neubert 2001: 9). Gramscis Mahnung im Vorfeld, die Partei dürfe sich nicht in „partikularistische[n] Halluzinationen" verlieren und benötige die Mehrheit des italienischen Proletariats, kann sich nicht durchsetzen (Gramsci zit. nach Fiori 2013: 183). Die Mehrheit der PSI-Mitglieder schließt sich der neu gegründeten PCI nicht an (Neubert 2001: 9). Opportunitätsgründe, aber auch der Druck der III. Internationale könnten für Gramsci ausschlaggebend gewesen sein,

dass er sich letztlich Bordigas Forderung nach Abspaltung unterordnet. Bordiga übernimmt den Parteivorsitz (Fiori 2013: 202 ff.). In einem überlieferten Fragment, dessen nicht mehr exakt zu bestimmende Datierung auf das Jahr 1922/23 fällt, resümiert Gramsci: „Die Spaltung von Livorno (die Lostrennung der Mehrheit des italienischen Proletariats von der Kommunistischen Internationale) war ohne Zweifel der größte Triumph der Reaktion" (Gramsci zit. n. Fiori 2013: 205; Neubert 2001: 9).

Gramscis Hauptbetätigungsfeld liegt auch nach der Gründung der PCI in der umfassenden Bildungsarbeit der Arbeiter:innen und Parteimitglieder (Bernhard 2005: 29). Bereits Ende des Jahres 1917 hatte Gramsci eine Diskussionsrunde für junge Sozialisten, den „Club für moralisches Leben" gegründet (Briefe: 80 ff.).[11] Vor dem Hintergrund seiner in Turin gewonnenen politischen Erfahrungen schwebt Gramsci keine ideologisch eng gefasste Schulung vor. Es geht ihm um die gemeinsame Lektüre philosophischer und politischer Schriften, um den Austausch unterschiedlicher Erfahrungen und um ein vertieftes Verständnis des Marxismus (Bernhard 2005: S. 29; Fiori 2013: 157 f.), welches an den realen Lebensverhältnissen ansetzt und diese politisch reflektiert. Denn für Gramsci, so Barfuss und Jehle, bestimmt sich „[d]ie Relevanz von Theoriearbeit […] an der Frage, ob sie zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit der Subalternen beiträgt" (Barfuss/Jehle 2014: 22).[12]

---

[11] Der gemeinsam mit Carlo Boccardo, Attilio Carena und Andrea Viglongo ins Leben gerufene Club verfolgt den Zweck, mit Jugendlichen aus der Arbeiterbewegung über ethische und politische Probleme zu diskutieren. Der Club löst sich im März 1918 auf, als Boccardo, Carena und Viglongo zum Militär eingezogen werden (Briefe: 80 ff.).

[12] Gramsci beschreibt in einem Brief an Giuseppe Lombardo Radice das gemeinsame Vorgehen:

> „Ich […] teile einem Jugendlichen eine Aufgabe zu: Ihr [Giuseppe Lombardo Radices, J.H.] Buch über die Erziehung, einen Ausschnitt aus *Cultura e vita morale* von B. Croce […] oder aus einem anderen Text, der mit der gegenwärtigen idealistischen Strömung zusammenhängt. Der Jugendliche liest, erstellt ein Konzept und trägt dann in einer Sitzung den Anwesenden die Ergebnisse seiner Studien und Überlegungen vor. Einer der Anwesenden, der sich darauf vorbereitet hat, und ich selbst bringen Einwände vor, fassen verschiedene Lösungen ins Auge und erweitern das Umfeld eines Begriffes oder eines Gedankenganges. Damit wird eine Diskussion eröffnet, die nach Möglichkeit erst beendet wird, wenn alle Anwesenden in der Lage sind, die wichtigsten Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit zu verstehen und sich zu eigen zu machen." (Briefe: 80 f.)

Ende 1923 plant Gramsci eine Vierteljahreszeitschrift zum Zweck der innerparteilichen Bildungsarbeit unter dem Titel *Critica proletaria* (Briefe: 130). Gramsci kritisiert, dass innerhalb der PCI jegliche Form der kritischen Auseinandersetzung gemieden und kein ernsthafter Versuch der Selbstkritik unternommen werde (Briefe: 149). Die Partei begreife sich „nicht als das Ergebnis eines dialektischen Prozesses", sondern innerparteiliche hierarchische Strukturen hätten einen „Apparat von orthodoxen Funktionären geschaffen", der sich in Selbstgefälligkeit von den Parteimitgliedern entfernt habe (Briefe: 156). „Jede Beteiligung der Massen am Leben der Partei" verbuche die Partei „als eine Gefahr für die Einheit und die Zentralisierung" (Briefe: 156). Die Distanz zwischen Parteiführung und Parteimitgliedern habe zum „Erlahmen der Aktivität des einzelnen", zur „Passivität der Masse der Partei" geführt, zur „schwachsinnige[n] Sicherheit, dass es jemanden gebe, der an alles denkt und für alles sorgt" (Briefe: 155). Diese Problematik müsse strukturell bekämpft werden, da sie jeglicher erfolgreichen politischen Strategie zuwiderlaufe und das emanzipative Projekt aushöhle. Bernhard hebt in seiner Analyse zu Antonio Gramscis politisch-pädagogischen Ansätzen hervor, dass den Überlegungen zur innerparteilichen Demokratie ein Gedanke umfassender sozialistischer Bildungsarbeit zugrunde liegt:

> „Wenn der Sozialismus sich von allen anderen Gesellschaftsformen dadurch unterscheiden soll, dass er mit Bewusstsein vollzogen wird, so muss dieses Bewusstsein in den sozialistischen Organisationen der Arbeiterbewegung bereits angelegt und gefördert werden. Umfassende Bildungsarbeit soll sowohl die innerparteiliche Demokratie gewährleisten als auch die bewusstseinsmäßige Vorbereitung der sozialistischen Idee in der Gesellschaft gewährleisten." (Bernhard 2005: 29)

Sozialist:innen müssen „schon im Befreiungskampf Handlungsweisen, Subjektivitätsformen und Bewusstseinsweisen verkörpern, die auf das Ziel der Emanzipation verweisen" (Bernhard 2005: 30). Der Kampf gegen die Hegemonie der herrschenden Kräfte kann sich nicht auf ökonomische und soziale Felder beschränken, sondern muss zugleich ein ideologischer Kampf sein, da die Arbeiterklasse nicht automatisch zur Trägerin einer neuen Gesellschaft wird.

Vom Mai 1922 bis zum Herbst 1923 lebt Gramsci in Moskau, wo er als Vertreter der PCI beim Exekutivkomitee der Komintern arbeitet (Fiori 2013: 216 ff.). Hier lernt er seine spätere Frau Guilia Schucht kennen, die ein aktives Mitglied in der sowjetischen KP ist. Zwei Kinder, Delio (1924) und Giuliano (1926), gehen aus dieser Beziehung hervor; Giuliano, den jüngeren Sohn, wird Gramsci nie kennen lernen (Fiori 2013: 218 ff.; Bernhard 2005: 30).

Parallel zum Aufschwung der politischen Linken in Italien gewinnt eine – zunächst noch äußerst fragmentierte – „neue Rechte" an Zuspruch, deren

gemeinsamer Nenner ein ideologisches Amalgam aus nationalistischer Enttäuschung und faschistischem Diskurs über die „rote Gefahr" darstellt. Auch wenn Benito Mussolini mit seinem „Marsch auf Rom" am 28. Oktober 1922, von der liberalen Monarchie und den bürgerlichen Kräften unterstützt und geduldet, die Macht wirkungsvoll an sich reißen kann, benötigt die faschistische Bewegung noch vier Jahre, um die Diktatur endgültig zu manifestieren (Guichonnet 1977: 82 f.).[13] Während dieser Zeitspanne gelingt es der italienischen Linken nicht, gegen die systematische Beeinflussung dominierender gesellschaftlicher Kräfte eine gemeinsame Gegenposition zu erarbeiten und erfolgreich zu vertreten.[14] Im Unterschied zur offiziellen Auffassung der PCI sieht Gramsci bereits in den Jahren 1921/22 die Gefahr der Errichtung einer faschistischen oder militärischen

[13] König Viktor Emanuel III. ernennt Mussolini am 29. Oktober 1922 zum Regierungschef einer Koalitionsregierung. Zwei Tage später wird Mussolini als Ministerpräsident vereidigt. Mit 306 gegen 106 Stimmen gewährt ihm das Parlament außergewöhnliche Vollmachten zur Sanierung des Staates, insbesondere der Finanzen. In seine erste Regierung beruft Mussolini u. a. Nationalisten, Rechtsliberale, den Philosophen Giovanni Gentile sowie die beiden populären Heerführer des Ersten Weltkrieges, Armando Diaz und Paolo Thaon de Revel. Mussolini koaliert informell zunächst mit den maßgeblichen Kräften des „alten Staates" (Lill 2002: 382).

[14] Der Vierte Kongress der Kommunistischen Internationale vom 5. November – 5. Dezember 1923 widmet sich insbesondere der „italienischen Frage". Grigori Jewsejewitsch Sinowjew, von 1921 bis 1926 führendes Mitglied des Politbüros des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei Russlands, ist in dieser Situation überzeugt von der Notwendigkeit eines Zusammenschlusses der sozialistischen und kommunistischen Parteien Italiens (Guichonnet 1977: 82). Unter der Führung von Bordiga lehnt die PCI jedoch Bündnisse sowie jegliche Form der Zusammenarbeit mit reformistischen Kräften kompromisslos ab:

> „Der neapolitanische Ingenieur Amadeo Bordiga vertrat in dem Wochenblatt *Der Sowjet* die Thesen eines ein wenig schematischen Marxismus und eines Programms, das sich zentrierte auf die bedingungslose Feindschaft gegenüber dem Reformismus und dem Anarcho-Syndikalismus, auf die totale Weigerung, sich an den Wahlen und damit am bürgerlichen Parlamentarismus zu beteiligen, auf die direkte und mit den Mitteln der Gewalt durchzusetzende Machtübernahme durch das Proletariat." (Guichonnet 1977: 70 f.)

Die dem rechten Flügel der PCI angehörigen Mitbegründer, wie beispielsweise Tasca, wiederum teilen die Positionierung der Internationale. Abschließend nimmt die PCI die „14 Punkte Resolution" für einen Zusammenschluss an. Bordiga enthält sich der Stimme, was in einem Bruch mit der Kommunistischen Internationale mündet. Gramsci bemüht sich um eine vorläufige Lösung der Problematik: „Zwischen Bordiga und dem rechten Flügel Tascas nahm er [Gramsci, J.H.] eine linke Mittlerposition ein, die ihm die Unterstützung der Internationale weiterhin zusicherte" (Guichonnet 1977: 82).

Diktatur in Italien (Briefe: 159), die ihre „soziale Basis im städtischen Kleinbürgertum und in einer neuen Agrarbourgeoisie“ findet (PGK: 153).[15] Gramscis Überlegungen zum Faschismus sind weit differenzierter als jene der Komintern, die den Faschismus endgültig 1935 als „offen terroristische Diktatur der am meisten reaktionären, chauvinistischen und imperialistischen Elemente des Finanzkapitals“ charakterisierte (Dimitroff zit. nach Benz 2010: 88). In der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Strömungen in der Partei hebt Gramsci hingegen hervor, dass der italienische Faschismus nicht nur „ein Kampfinstrument der Bourgeoisie“ ist, er repräsentiere vielmehr eine „soziale Bewegung“ (PGK: 144), die ihren Ursprung in den Widersprüchen der bürgerlichen Gesellschaft findet (Bernhard 2005: 32 f.).

Ansatzweise beginnt Gramsci 1924 an der Entwicklung einer Hegemonietheorie zu arbeiten, die das historisch Spezifische einer Konstellation von bürgerlicher Herrschaft erfasst und die in den späteren Gefängnisheften einen zentralen Stellenwert einnehmen wird (Briefe: 149 ff.). An das Exekutivkomitee der PCI aus Wien, wohin Gramsci von Moskau aus Ende November 1923 für einige Monate entsandt wird, um sowohl die illegale politische Arbeit in Italien zu organisieren, als auch die Verbindungen zu anderen kommunistischen Parteien und Organisationen zu verbessern (Fiori 2013: 228 ff.), schreibt er:

> „Ich möchte Euch außerdem eine Reihe von Publikationen vorschlagen, die ich im gegenwärtigen Augenblick für äußerst notwendig erachte. Wir haben bisher der aggressiven ideologischen Vernichtungskampagne, die die Faschisten gegen das Quäntchen italienischer, marxistischer Kultur und marxistischen Bewusstseins führen, nichts entgegengesetzt. Ist es denn unmöglich, etwas dagegen zu tun? Die Frage ist so lebensnotwendig.“ (Briefe: 116)

Trotz seines schlechten gesundheitlichen Zustandes arbeitet Gramsci in Wien unermüdlich weiter. Am 12. Februar 1924 erscheint die erste Ausgabe von *L'Unità*, eine italienische Tageszeitung der Linken, deren Gründung das Exekutivkomitee der Internationale zuvor beschlossen hatte. Gramsci, der das politische Ressort übernimmt, setzt den symbolischen Namen – *L'Unità* – durch (Guichonnet 1977: 83 f.).

[15] Auch wenn der Faschismus ein internationales Phänomen ist, dürfen die jeweils differenten, konkreten gesellschaftlichen Bedingungen nicht verkannt werden. So kann der italienische Faschismus nicht mit dem deutschen Nationalsozialismus, insbesondere in den 1940er Jahren, gleichgesetzt werden.

Im Mai 1924 kann Gramsci nach Italien zurückkehren, ohne eine Verhaftung befürchten zu müssen. In einem venezianischen Wahlkreis war er am 6. April 1924 zum Abgeordneten gewählt worden. Er steht nun unter dem Schutz parlamentarischer Immunität (Fiori 2013: 238).[16] Gramsci muss erkennen, wie sehr sich Italien in den zwei Jahren seiner Abwesenheit verändert hat. Zwar finden erst ab 1925, in der Konsolidierungsphase des faschistischen Regimes, systematisch Repressionen und die Gründung der politischen Geheimpolizei (*OVRA*) statt, in deren Folge antifaschistische Gruppen aufgelöst, Zeitungen beschlagnahmt, eine einheitliche Berufsorganisation den Jorunalist:innen aufgezwungen, viele führende Parteimitglieder verhaftet werden und Oppositionelle den Verlust ihres Vermögens und ihrer Staatsbürgerschaft fürchten müssen (Lill 2002: 386 ff.). Doch die innerhalb der Kommunistischen Partei geführten ideologischen Auseinandersetzungen verunmöglichen konkrete Gegenaktionen. Im Mai 1924 auf dem ersten geheim tagenden nationalen Kongress der Kommunistischen Partei in Como sowie auf dem Fünften Weltkongress der Kommunistischen Internationale in Moskau vom 17. Juni – 8. Juli 1924 sind die ideologischen Differenzen Gegenstand der Diskussionen (Guichonnet 1977: 83; Fiori 2013: 238 f.).[17] Gramsci kritisiert in Como die sektiererische Linie Bordigas, da er von der Notwendigkeit eines breiten antifaschistischen Bündnisses überzeugt ist. Es gelingt ihm jedoch nicht, die Mehrheit der Delegierten zu überzeugen.[18] Auf

[16] Noch im Dezember des Jahres 1922 setzt sich Mussolini für die Schaffung des Faschistischen Großrates (*Gran Consiglio del Fascismo*) ein. Bis 1928 bleibt der Großrat formell zwar ein Konsultativorgan, zugleich werden hier aber die wichtigen Entscheidungen getroffen. Das Gremium, an dessen Spitze Mussolini steht, definiert die Richtlinien der Politik (Lill 2002: 382 f.). Im Juli 1923 wird mit Hilfe des *Gran Consiglio del Fascismo* das so genannte *Acerbo-Wahlgesetz* verabschiedet: Demnach kann die Liste mit der relativen Mehrheit von 25 Prozent zwei Drittel der Parlamentssitze für sich in Anspruch nehmen. Die Wahlen am 6. April 1924 werden nach dem *Acerbo-Akt* durchgeführt, dessen es – wie das Ergebnis zeigt – jedoch nicht mehr bedurft hätte. Der Wahltag beschert Mussolini einen Erfolg, der seine Erwartungen übertrifft und den er zur nachträglichen Legitimierung seines Machtanspruches nutzt. Die Regierungsliste erhält 64,9 Prozent der Stimmen, d. h. 374 Sitze. 28 Sitze entfallen auf verschiedene demokratische Oppositionsgruppen; die „Demokratischen Katholiken“ erhalten 39 Sitze; die Sozialisten sind mit 46 Abgeordneten vertreten, während die Kommunisten, die sich gemeinsam mit der sozialistischen Fraktion der III. Internationale aufgestellt hatten, über 19 Sitze verfügen (Guichonnet 1977: 83).

[17] Auf dem Fünften Weltkongress der Internationale tobt der Machtkampf um die Nachfolge Lenins, der im Januar 1924 gestorben war. Letztendlich setzt sich Stalin innerhalb der Kommunistischen Partei der Sowjetunion und damit auch in der Komintern durch.

[18] Fiori beschreibt anschaulich, wie sehr die in den Regionalverbänden organisierten Arbeiter:innen Bordigas Extremismus folgen, ohne „an eine andere Lösung zu denken als an die unmittelbare Revolution“ (Fiori 2013: 238).

dem Kongress in Moskau wird der Zusammenschluss der Kommunistischen Partei Italiens mit den „terzinternationalistas“ entschieden (Bordiga 1924). „Eine von oben beschlossene und ohne die Basis einzubeziehende Umbildung eliminiert den linken Flügel aus den Führungsorganen der Partei“ (Guichonnet 1977: 83).[19] Gramsci wird im August 1924 zum neuen Generalsekretär der PCI ernannt und befindet sich damit in einer äußerst schwierigen Situation (Kebir 1991a: 9).

Die Entführung und Ermordung des sozialistischen Abgeordneten Giacomo Matteotti durch ein faschistisches Kommando im Juni 1924 bietet die letzte Gelegenheit, die in der Öffentlichkeit herrschende Empörung zu nutzen, um der Errichtung einer faschistischen Diktatur entgegenzuwirken (Bernhard 2005: 30 f.).[20] Mussolini glaubt sich isoliert und sieht sich der bisherigen stillschweigenden Unterstützung konservativer Kräfte beraubt. Die Führung der *Partito Nazionale Fascista* (PNF) zeigt sich angesichts des öffentlichen Aufruhrs verunsichert, da die Empörung ihr „Kalkül der Stabilität“ zu durchkreuzen droht (Lill 2002: 385). Nach der Ermordung Matteottis ziehen sich die antifaschistischen Parteien aber auch Gruppierungen, deren Kritik sich ausschließlich auf die Methoden der Regierung beschränkt, unter Protest aus dem Parlament zurück. Es konstituiert sich ein Gegenparlament, der sog. *Aventin* (Fiori 2013: 243).[21] Ideologische Auseinandersetzungen, Misstrauen und Zweifel zwischen den bürgerlich-demokratischen Gruppen und den Arbeiterparteien, zwischen den Reformsozialist:innen der PSI und der PCI verhindern die geschlossene Widerstandsfront. Gramsci dringt auf die Vereinigung der antifaschistischen Kräfte im Kampf um die bürgerlichen Freiheiten, zugleich polemisiert er aber auch gegen sie als Teil der kapitalistischen Ordnung, die es zu stürzen gilt (Fiori 2013: 245). Den Parteien des *Aventin* schlägt er vor, gemeinsam zum Widerstand aufzurufen, d. h. den politischen Generalstreik zu organisieren (Riechers 1970: 80). Sein Antrag wird abgelehnt; das Gegenparlament scheitert letztlich

[19] Der Kongress beschließt zudem die „‚Bolschewisierung’ der europäischen kommunistischen Parteien durch die Ausschaltung fraktioneller Tendenzen und eine von den Zellen ausgehende Organisation der Massen nach russischem Vorbild“ (Guichonnet 1977: 83).

[20] Giacomo Matteotti war Generalsekretär *der Partito Socialista Unitario* (PSU) und Abgeordneter der *Partito Socialista Italiano* (PSI). In einer Rede nach den Wahlen im April 1924 klagt er in der ersten Parlamentssitzung die faschistische Gewalt an (Fiori 2013: 404 f.).

[21] 127 Abgeordnete verlassen das Parlament (Guichonnet 1977: 84). Der *Aventin*-Hügel, auf den sich die Parlamentarier zurückziehen, liegt außerhalb Roms. Bereits im antiken Rom protestierten in diesem plebejischen Siedlungsgebiet die „Plebs“ gegen Rechtsbrüche der herrschenden Oligarchie (Fiori 2013: 405).

an seiner Uneinigkeit (Fiori 2013: 243 f.; Bernhard 2005: 31).[22] Mussolini erkennt die Uneinigkeit und Unentschlossenheit der Opposition auf dem *Aventin* und nutzt Anfang 1925 konsequent alle ihm zur Verfügung stehenden Mittel,

---

[22] Gramsci ist davon überzeugt, dass eine gemeinsame Gegenoffensive, an deren Spitze sich die kommunistische Opposition behaupte, dem Faschismus Einhalt gebieten könne. So schreibt er am 22. Juni 1924 an Guilia Schucht, die in Moskau lebt:

> „Ich habe unvergessliche Tage erlebt und erlebe sie noch immer. Aus den Zeitungen kann man sich keinen genauen Eindruck von den Vorgängen in Italien machen. Wir lebten auf einem Vulkan; plötzlich als keiner damit rechnete, besonders die *fasci* nicht, die sich ihrer eigenen Macht völlig sicher waren, brach der Vulkan aus und setzte einen ungeheuren glühenden Lavastrom frei, der sich über das ganze Land ergoss und den ganzen Faschismus mit sich riss. Die Ereignisse entwickelten sich blitzartig, von Tag zu Tag, von Stunde zu Stunde veränderte sich die Lage, das Regime wurde von allen Seiten bestürmt, der Faschismus isoliert; die Isolierung äußerte sich in Panik seiner Anführer und der Flucht seiner Anhänger. […] Heute ist die akute Krise scheinbar überwunden. Der Faschismus bläst verzweifelt zur Versammlung seiner Kräfte, die, obwohl geringer geworden, immer noch herrschen, da der Staatsapparat sie stützt, zumal die Massen unglaublich zersplittert und desorganisiert sind. Aber unsere Bewegung hat einen großen Schritt nach vorn getan: Die Zeitung [*L'Unità*, J.H.] hat ihre Auflage verdreifacht, in vielen Zentren haben sich unsere Genossen an die Spitze der Masse gestellt und die Faschisten zu entwaffnen versucht, unsere Losungen sind mit Begeisterung aufgenommen worden und in die Entschließungen der Fabriken eingegangen; ich glaube in diesen Tagen ist unsere Partei zu einer echten Massenpartei geworden. Ich habe an den Versammlungen aller parlamentarischen Oppositionsparteien teilgenommen; die öffentliche Meinung hat in ihnen die Führung der allgemeinen Bewegung gesehen.“ (Briefe: 213 f.)

Innerhalb der *Aventin*-Opposition sind die Differenzen, wie der Faschismus einzuschätzen und zu bekämpfen sei, jedoch zu groß. So besteht das *Aventin*-Gegenparlament aus Kommunisten, z. T. auch aus Sozialisten, welche zum Sturz der Regierung aufrufen, aber auch aus Abgeordneten, die bereit sind, Mussolini zu unterstützen, sofern er die Wiedereinführung verfassungsmäßiger Rechte garantiere. So konstatiert Gramsci hinsichtlich der Opposition auf dem *Aventin*:

> „Große Worte, aber kein Wille zum Handeln: Eine unglaubliche Angst davor, dass wir die Oberhand gewinnen könnten, und daher der Versuch, uns zum Verlassen der Versammlung zu zwingen. Wie viele Erfahrungen habe ich in diesen Tagen gemacht! Ich habe dem ‚Kleinbürgertum' mit seinen typischen Klassenmerkmalen ins Auge geschaut. Der widerwärtigste Teil bestand aus den Vertretern des *Partito Popolare* [Christliche Volkspartei Italiens, J.H.] und den Reformisten (ganz zu schweigen von den Maximalisten [Fraktion um Bordiga, J.H.] […]), die sympathischsten waren Amendola und General Benvivenga von der konstitutionellen Opposition, die sich prinzipiell für den bewaffneten Kampf aussprachen und auch (wenigstens verbal) bereit waren, sich unter das Kommando der Kommunisten zu begeben, sollten diese in der Lage sein, eine Armee gegen den Faschismus aufzustellen. […] Alle natürlich gegen den Generalstreik, den ich vorgeschlagen hatte, und gegen den Aufruf an die

um das faschistische Regime endgültig zu konsolidieren und die Überreste der demokratischen Opposition zu liquidieren (Riechers 1970: 81).

Wie bereits in seiner Turiner Zeit widmet sich Gramsci auch nach seiner Rückkehr nach Italien im Mai 1924 intensiv der politischen Bildungsarbeit[23], die in zunehmendem Maße unter den widrigen Umständen der Repression und der Illegalität erfolgt. Im Februar 1925 übernimmt Gramsci die Aufgabe Lehrmanuskripte für einen Fernstudiengang zu erstellen, der den Parteimitgliedern zugesendet werden und die Arbeit autonomer, dezentraler Lerngruppen unterstützen soll. Der Aufbau einer solchen Fernparteischule soll unter den Bedingungen der faschistischen Repression die gemeinsame Bildungsarbeit aufrechterhalten. Von der ursprünglich geplanten Materialreihe können jedoch nur zwei Hefte erscheinen (Merkens 2004: 24 ff.). Die vorläufig erstellte Gliederung sieht Unterrichtsmaterialien zum historischen Materialismus, zur allgemeinen Verfasstheit der bürgerlichen Gesellschaft und zu strategischen Fragen der Parteiorganisation vor (PGK: 120 f.). In seiner Einleitung zum ersten Heft bemängelt Gramsci, dass „der Kampf des Proletariats“, der „an der ökonomischen, der politischen und der ideologischen Front“ geführt werden müsse, bisher nur die ökonomische und politische Front berücksichtigt habe (PGK: 115); d. h. „[d]ie theoretische Arbeit, also der Kampf an der ideologischen Front“, sei vernachlässigt worden (PGK: 117). Verheerende Folge sei, dass sich primär bürgerliche Intellektuelle in Italien des Marxismus bedient und „einige den Schriften von Marx entnommene Äußerungen“ positivistisch kontextualisiert hätten (PGK: 117 f.). Die derart „betrügerische Interpretation“ sei zur „Würze für die unverdaulichsten Soßen“, nicht zuletzt zur „Würze“ des Mussolini-Faschismus geworden (PGK: 118 f.). Die Partei befände sich unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen in einer widersprüchlichen Position: Einerseits müsse sie im Kampf gegen den Faschismus die ideologische Einheit sichern, andererseits eine partizipatorische Bildungsbewegung sein, in der „jedes Parteimitglied ein aktives politisches Element, ein

proletarischen Massen.“ (Briefe: 214)

[23] Nach den Wahlen im April 1924 begannen sich in Rom neue *Ordine Nuovo-Gruppen* zu bilden. Velio Spano erzählt:

> „In der ersten Gruppe waren wir ungefähr zu zwanzigst. Der Älteste war 22 Jahre alt. Wir hatten jedes Mal eine Reihe von Themen vorbereitet, und einer musste referieren. Wir trafen uns in einem alten Lagerhaus hinter der Piazza Venezia, in dem ein Tisch und drei oder vier Stühle standen. Den besten bekam Gramsci, und auch der Referent durfte sitzen; die anderen standen meistens. Wir wollten Gramsci sprechen hören, er aber uns.“ (Fiori 2013: 240 f.)

Führungselement ist“ (PGK: 120). Jedem Parteimitglied soll die Möglichkeit gegeben werden, gestaltend in die politische Entwicklung der Partei einzugreifen und eine emanzipatorische, kritische Diskussionskultur zu befördern. In Gramscis Konzept wird die intellektuelle Selbstständigkeit der einzelnen Parteimitglieder zu einer Grundvoraussetzung der kollektiven parteilichen Entwicklung. Gramscis Vorstellungen bewegen sich damit in einem antagonistischen Verhältnis zu den dominierenden hierarchisch-autoritären Schulungsansätzen der III. Internationale jener Zeit (Merkens: 25 f.).

Für den im Juni 1926 in Lyon stattfindenden Parteitag der in die Illegalität gedrängten Kommunist:innen arbeitet Gramsci in Kooperation mit Togliatti die *Thesen von Lyon* aus, welche die zukünftige Strategie der PCI festlegen sollen (Bernhard 2005: 31).[24] „Der Kampf“, so Gramsci in seiner Rede vor der politischen Kommission auf dem Parteitag von Lyon, „vollzieht sich auf dem Gebiet der Ideologie, auf dem der Organisation sowie im Bereich der Taktik und Strategie“ (PGK: 137). Die für den politischen Kampf zentrale Frage sei dabei, wie die Hegemonie der bürgerlichen Klasse gebrochen bzw. eigene Hegemoniefähigkeit erzeugt werden könne. Das Ziel aller Bewegungen müsse es sein, die antifaschistischen bzw. antikapitalistischen Kräfte in einem „geschichtlichen Block“ zu bündeln. Nur so könne der Kampf gegen die herrschende Hegemonie erfolgreich geführt werden.[25] Um gegenhegemoniale Macht aufzubauen, bedürfe es in historisch spezifischen Situationen einer geschickten Bündnispolitik. Wesentliche Grundgedanken zum bündnispolitischen Konzept und zum Hegemonieprojekt, aber auch zur Geschichte der italienischen Intellektuellen, die für seine

---

[24] „[N]ach dem offiziellen Bericht werden die [größtenteils von Gramsci verfassten] ‚Thesen von Lyon’ mit einer Mehrheit von 90,8 Prozent angenommen, während die von Bordiga vorgelegte Plattform nur 9,2 Prozent erhält“ (Riechers 1970: 82).

[25] So hebt Gramsci in seiner Rede hervor:

> „In keinem Land ist das Proletariat in der Lage, allein die Macht zu erobern und aus eigener Kraft zu behaupten. Es muss sich also Verbündete schaffen, das heißt, es muss eine solche Politik betreiben, die es ihm erlaubt, sich an die Spitze der anderen Klassen, die antikapitalistische Interessen haben, zu stellen und sie in den Kampf zum Sturze der bürgerlichen Gesellschaft zu führen. Diese Frage ist besonders wichtig für Italien, wo das Proletariat eine Minderheit der arbeitenden Bevölkerung ausmacht und geographisch so verteilt ist, dass es nicht wagen kann, einen siegreichen Kampf um die Macht zu führen, bevor es nicht das Problem seiner Beziehungen zur Klasse der Bauern exakt gelöst hat.“ (PGK: 139 f.)

weitere theoretische Arbeit von entscheidender Bedeutung sind, entwickelt Gramsci vor dem Hintergrund eigener politischer Erfahrungen in der unvollendeten Abhandlung *Einige Gesichtspunkte der Frage des Südens* (1926).[26]

Gramscis Analysen sind eine praxisphilosophische Intervention, die an den realen Arbeits- und Lebensverhältnissen, dem Alltagsverstand ansetzen. Die Marxschen Feuerbachthesen, in denen die „*sinnlich, menschliche Tätigkeit, Praxis*“ in das Zentrum künftiger Philosophie gerückt wird (MEW 3: 5, Hervorh. im Orig.), üben dabei einen entscheidenden Einfluss auf Gramscis Denken aus (Merkens 2004: 7). Gramsci weiß um die Gefahren einer „Isolation“, die das „Gefühl für Selbstkritik“ schwächt, um „die kalte Umsetzung eines intellektuellen Schemas“, um Initiativen, die „nicht an der Wirklichkeit erprobt“ und „nicht mit vielfältigen Mitteln die Meinung der Arbeiter sondiert“ haben (Briefe: 195). Ausgangspunkt von Gramscis philosophisch-pädagogischem Denken sind die praktischen Probleme eines emanzipativen Projekts, die es in der theoretischen Auseinandersetzung zu analysieren gilt. Die Resultate, d. h. die gewonnenen Einsichten des oben beschriebenen *eingreifenden Denkens*, müssen laut Gramsci wiederum in den Kontext einer *eingreifenden Praxis* zurückgegeben werden, wenn Philosophie nicht zum bloßen Possenspiel degenerieren will.

Mit großer Besorgnis registriert Gramsci die Veränderungen in der Sowjetunion. Nach Lenins Tod im Januar 1924 erlangt Stalin als neuer Generalsekretär der KPdSU, entgegen Lenins „testamentarischer Empfehlung“, eine immer größere Macht (Fiori 2013: 292). Deutlich übt Gramsci im Auftrag seiner Partei im Oktober 1926 Kritik an Stalins Umgang mit der Opposition und warnt vor einem möglichen „Spaltungsprozess“ (Briefe: 272).[27] Palmiro Togliatti, der die Kommunistische Partei Italiens zu dieser Zeit in Moskau vertritt, hält das Schreiben

---

[26] Laut Gramsci müssen die spezifischen historisch-politischen und gesellschaftlichen Bedingungen eines Landes Ausgangspunkt für den Befreiungskampf sein. Dabei müsse auch die in die Gesellschaft eingelassene „allgemeine Ideologie“, die das Bestehende (un-)bewusst legitimiere und die „als ein nationales Element in der Gesamtheit des staatlichen Lebens existiert und unbewusst dem Einfluss der Schule, der Presse, der bürgerlichen Tradition unterliegt“, verändert werden (PGK: 192).

[27] So schreibt Gramsci im Auftrag des Politbüros der PCI an das Zentralkomitee der Kommunistischen Partei der UdSSR:

> „Die heutige Situation unserer Bruderpartei in der UdSSR scheint uns anders und viel ernster als in den früheren Diskussionen zu sein, weil wir heute sehen, wie in der zentralen leninistischen Gruppe, die immer der führende Kern der Partei und der Internationale war, ein Spaltungsprozess vor sich geht und sich vertieft.“ (Briefe: 272)

Gramsci kritisiert Josef Stalins Politik, der Grigori Jewsejewitsch Sinowjew, Leo Trotzki und Lew Borissowitsch Kamenew unter dem Vorwurf oppositioneller Tätigkeit noch im Oktober 1926 aus dem Politbüro und dann aus der KPdSU ausschließt:

jedoch zurück, da er den Appell an die Einheit nicht teilt (Fiori 2013: 296 ff.). Der Vorfall führt nicht nur zum Bruch zwischen Gramsci und Togliatti, sondern es kommt zu Spannungen mit der Parteiführung, in deren Folge Gramsci nach seiner Verhaftung auch zunehmend innerhalb der eigenen Partei isoliert wird (Apitzsch 1995: 25 f.). Gegen den Rat der Parteiführung, Italien zu verlassen und in die Schweiz zu gehen, glaubt Gramsci, dass die parlamentarische Immunität genügend Schutz vor einer Inhaftierung bietet. Am 8. November 1926 wird Gramsci unter Missachtung seiner parlamentarischen Immunität verhaftet und für kurze Zeit auf die kleine, im Tyrrhenischen Meer liegende Insel Ustica verbannt (Fiori 2013: 305; Bernhard 2005: 34). Von Februar 1927 bis Mai 1928 befindet er sich in Mailand in Untersuchungshaft (Fiori 2013: 306 ff.). Das Gerichtsverfahren gegen ihn und 21 weitere entschlossene Gegner des faschistischen Regimes wird vom 28. Mai bis zum 4. Juni 1928 von der eigens für derartige Prozesse geschaffenen faschistischen Gerichtsbarkeit, dem „Sondergericht zum Schutze des Staates", in Rom abgehalten (Fiori 2013: 315). Gramsci wird zu einer Haftstrafe von 20 Jahren, vier Monaten und fünf Tagen verurteilt (Fiori 2013: 320). Von Juli 1928 bis November 1933 ist Gramsci in Turi in der Provinz Bari (Apulien) inhaftiert (Fiori 2013: 320 ff.). Obwohl die Haftbedingungen bisweilen unerträglich sind, ihm die notwendige ärztliche Behandlung verweigert wird, nächtliche Zellenkontrollen und ähnliche Maßnahmen den Inhaftierten zermürben sollen und sein Leidensweg von der zunehmenden Stalinisierung der sozialistischen Arbeiterbewegung belastet wird, dokumentieren seine Briefe und Tagebuchaufzeichnungen (*Quaderni del carcere*: Gefängnishefte) auf mehr als 3000 Seiten weder Kapitulation noch Resignation. Seine Inhaftierung verunmöglicht die praktisch-politische Intervention, die weitere Entfaltung seines Denkens jedoch nicht. Die Auseinandersetzung mit politischen, philosophischen, kulturtheoretischen, sprach- und literaturwissenschaftlichen Fragen wird zur „inneren Widerstandsleistung", die das Überleben ermöglicht (Bernhard 2005: 35). „Mein Leben", schreibt Gramsci 1927 in einem Brief an seine Schwägerin Tatjana Schucht,

---

„Die Genossen Sinowjew, Trotzki und Kamenew haben gewaltig dazu beigetragen, uns für die Revolution zu erziehen, sie haben uns manchmal sehr energisch und streng korrigiert; sie gehören zu unseren Lehrern. Wir wenden uns besonders an sie als die für die augenblickliche Situation Hauptverantwortlichen, wir wollen sicher sein, dass die Mehrheit des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei der UdSSR nicht beabsichtigt, einen totalen Sieg zu erringen, und übertriebene Maßnahmen vermeidet." (Briefe: 279)

„verläuft immer in der gleichen Monotonie. Auch das Arbeiten ist viel schwieriger, als es scheinen mag. […] Ich bin besessen (das ist ein für Häftlinge typisches Phänomen, glaube ich) von dem Gedanken: man müsse etwas tun für *ewig* […]. Kurzum, ich möchte mich nach einem vorgefassten Plan intensiv und systematisch mit einem Thema befassen, das mich ganz erfüllt und mein inneres Leben auf einen Punkt ausrichtet." (GB II: 92, Hervorh. im Orig.)

Seine Gefängnishefte und -briefe widmen sich den schwierigen Bedingungen gesellschaftlicher Emanzipation und verfolgen das Ziel, nachfolgenden Generationen möglichst viele Einsichten über die notwendigen Voraussetzungen gelingender Befreiung zu übereignen (Bernhard 2005: 36). Gramsci geht davon aus, dass Herrschaft auf Dauer nicht auf der Basis purer Repression aufrechterhalten werden kann. Hegemonie beschränkt sich nicht auf durch private Unternehmen oder den Staat hergestellte Herrschaftsverhältnisse; der Blick richtet sich auf die Konsensdimension von Herrschaft. Laut Gramsci ist es charakteristisch für moderne Herrschaftsformen, dass sie sich in komplexen Prozessen politisch, ökonomisch und kulturell herstellen. Ein wichtiges Kernstück der überlieferten Fragmente ist somit die Frage, wie es herrschenden Kräften gelingt, Loyalität und Konsens in breiten Schichten der Bevölkerung zu sichern: Warum akzeptieren Menschen nicht nur passiv Macht- und Herrschaftsverhältnisse, sondern wirken auch aktiv mit? Gramsci zufolge ist die Zivilgesellschaft ein Terrain von Kämpfen um Hegemonie. Nicht nur über Medien, Universitäten, Schulen, Verbände, Organisationen etc. werden bestehende Verhältnisse und ihre herrschaftsförmige Transformation plausibel gemacht, sondern der Konsens schreibt sich den Subjekten als eine umfassende komplexe alltägliche Praxis in Familie, Schule, Betrieb etc. ein (Brand 2005: 82 f.).

Weil dem inhaftierten Gramsci der Zugang zu Quellen häufig verwehrt bleibt, muss er aus dem Gedächtnis zitieren. „Ein politischer Gefangener", so Gramsci in einem Brief im April 1929 an Tatjana Schucht, sollte „selbst aus einer Rübe Blut gewinnen" (GB II: 234). Die Gefängnishefte bedürfen jedoch „keiner Entschuldigung durch Haftbedingungen und Krankheit. Seine Begriffe müssen nicht geradegebogen, geglättet und entwirrt, sondern genommen werden, wie sie sind" (Hausmann 1991). Auch wenn ihm – vor allem in den ersten Jahren – nur „fromme Schriften und drittrangige Romane" aus der Gefängnisbibliothek zur Verfügung stehen, so gelingt es ihm doch „der jeweiligen Lektüre ein Ziel zu geben" (GB II: 234):

„So fand ich [Gramsci, J.H.] auch Sue, Montépin, Ponson du Terrail usw. lesenswert, wenn man eine Fragestellung hat wie die: ‚Warum ist gerade diese Literatur immer die meistgelesene und meistgedruckte? Welche Bedürfnisse befriedigt sie?

> Auf welche Erwartungen geht sie ein? Welche Gefühle und Gesichtspunkte machen diesen Ramsch so erfolgreich?' […] Man kann jedes Buch, besonders wenn es von Geschichte handelt, mit Gewinn lesen. In jedem Groschenheft kann man etwas Nützliches finden." (GB II: 235)

In der Auseinandersetzung mit „Groschenheften" und im Dialog über die Zeiten mit Hegel, Marx, Machiavelli und vielen anderen zeichnen sich erste Konturen eines eigenen Projektes ab. In Anlehnung an Antonio Labriola[28] und unter Bezugnahme der Marxschen *Thesen über Feuerbach,* denen zufolge das „Ändern der Umstände" und die „Selbstveränderung" nicht voneinander getrennt werden können, nennt Gramsci dieses Projekt eine „Philosophie der Praxis" (Gramsci 1991ff.: 1395; MEW 3: 6; Labriola 1974: 318). Seine praxisphilosophischen Interventionen implizieren die kritische Auseinandersetzung mit dem herrschenden Denken und analysieren dabei den Alltagsverstand, in den sie sich verändernd einmischen wollen, weil nur so Befreiung möglich ist. Gramsci wendet sich gegen die zeitgenössischen ökonomistischen und mechanistischen Strömungen eines erstarrten Marxismus-Leninismus, der den Zusammenbruch der bürgerlichen Ordnung für eine objektive Gesetzmäßigkeit hält. Herrschaftsverhältnisse sind, wie bereits oben kurz skizziert, Gramsci folgend, kein von oben nach unten laufender Formierungsprozess. Erkenntnistheoretisch gehen Gramscis hegemonietheoretischen Deutungen von der Wechselseitigkeit, von einem pädagogischen Verhältnis aus, der dialektischen Einheit von Lehrenden und Lernenden, Führenden und Geführten, die ein strukturelles Moment von Herrschaft sind. Subversive, die Gesellschaft verändernde Praxen müssen an der „ideologischen Front" im Alltagsleben, in Familie, Schule und Betrieb geführt werden. Die „Philosophie der Praxis" setzt an den realen gesellschaftlichen Lebensbedingungen an und zielt auf die Veränderung der Begriffe. Eric Hobsbawm hebt in diesem Zusammenhang Gramscis „Weigerung" hervor, „das Terrain konkreter, historischer, sozialer und kultureller Realitäten zugunsten von Abstraktion und reduktionistischen theoretischen Modellen zu verlassen" (Hobsbawm 2011: 309).

Der von den italienischen Faschisten eingekerkerte Gramsci lehnt es ab, ein Gnadengesuch an Mussolini zu stellen, da es in seinen Augen einer Kapitulation gleichkäme (Bernhard 2005: 37). Ausländische Kampagnen, welche Gramscis

[28] Antonio Labriola (1843–1904) war Professor der theoretischen Philosophie an der Universität in Rom und hielt als erster an einer italienischen Universität eine Vorlesung zur Marxschen Theorie. In dem Aufsatz „Über den historischen Materialismus" verwendet er den Begriff „Philosophie der Praxis" und bezeichnet ihn als „Kernpunkt des historischen Materialismus". Sie sei „die in den Dingen, über die sie philosophiert, immanent vorhandene Philosophie" (Labriola 1974: 318).

Freilassung fordern, bleiben letztlich erfolglos (Bernhard 2005: 37). Gezeichnet von der unmenschlichen Haft wird er im Dezember 1933 in die Gefängnisklinik in Formia überstellt und von dort aus in die Klinik Quisiana nach Rom verlegt (Fiori 2013: 387 ff.), wo er am 27. April 1937 im Alter von nur 46 Jahren stirbt (Fiori 2013: 396). Sein Wunsch, nach Sardinien zurückzukehren, geht nicht mehr in Erfüllung. Die hinterlassenen Schriften weisen über seinen Tod hinaus und vermögen noch im 21. Jahrhundert wichtige Anregungen für die Debatten um einen zeitgemäßen Marxismus zu geben:

> „In einer Zeit, in der sich die Modelle des real existierenden Sozialismus von der Weltbühne verabschiedet haben, der Utopieverlust, die Erlahmung der sozialen Phantasie offensichtlich ist, verspricht die Aufarbeitung des Erbes Antonio Gramscis neue Zukunft." (Bernhard 2005: 37)

3.2 Überlegungen zum Bildungsverständnis vor der Inhaftierung (1916–1926)

> „Wir müssen es uns abgewöhnen und damit aufhören, Kultur als enzyklopädisches Wissen aufzufassen, wobei der Mensch nur als ein Gefäß betrachtet wird, das gefüllt und befrachtet werden muss mit empirischen Daten, rohen und zusammenhanglosen Fakten, die er in seinem Hirn wie in den Spalten eines Nachschlagewerkes in eine Ordnung zu bringen habe, um dann bei jeder Gelegenheit auf die von der Außenwelt kommenden Reize antworten zu können."
>
> (GzK: 8)

Lange vor seiner Inhaftierung beginnt Gramsci, sich intensiv mit der europäischen Literatur, dem Theater und den politischen Agitationsformen des Bürgertums zu Beginn des 18. Jahrhunderts auseinanderzusetzen. In ganz Europa, so ein Resultat seiner Überlegungen, hatte sich vor der Französischen Revolution

> „ein einheitliches Bewusstsein herausgebildet […], als eine bürgerlich-geistige Internationale, die in jedem ihrer Teile empfindlich auf gemeinsames Leid und Unglück reagierte und die beste Voraussetzung war für den danach in Frankreich ausbrechenden blutigen Aufstand." (GzK: 10)

Gramscis Aufmerksamkeit richtet sich auf das Bürgertum und dessen „Fähigkeit, eine intellektuelle Kultur zu formieren und einen politischen Willen zu gestalten", der es dem heterogenen dritten Stand im 18. Jahrhundert ermöglichte, sich ein historisches Selbstbewusstsein als revolutionäre Klasse zu ‚erarbeiten', in deren

Folge die feudale Herrschaft schließlich auch militärisch beseitigt werden konnte (Merkens 2004: 16). Früh ist Gramsci davon überzeugt, dass für die dauerhafte Eroberung der Macht die sich erhebende gesellschaftliche Gruppe herrschend, aber auch ideologisch führend und sein muss (PGK: 191). Merkens weist auf Gramscis besonderes Führungsverständnis hin:

> „Dabei wird Führung als Fähigkeit verstanden, eine politische aber auch eine moralische und kulturelle Ausstrahlungskraft zu entwickeln, die über das eigene Lager hinauswächst, die orientierend für das Denken und die kulturelle Lebensweise einer Mehrheit der Gesellschaft ist.“ (Merkens 2007b: 200)

Gramsci wird in den Gefängnisheften die o.g. Überlegungen in die Ausführungen zur Hegemoniefrage aufnehmen, die dialektisch das widersprüchliche Feld von politischer Macht und sozialer Emanzipation beschreiben (siehe etwa Gramsci 1991ff.: 112; 1962). Soziale Emanzipation ist an kulturelles Handeln gebunden, ist ein „aktive[r] Prozess der geistigen Erschließung der Welt durch die geschichtliche Persönlichkeit“ und somit ein Bildungsprozess (Bernhard 2005: 45).

Bereits im Januar 1916 in dem Artikel *Sozialismus und Kultur*, der in der Parteizeitung *Grido del Popolo* erscheint, skizziert Gramsci in Grundzügen sein weitreichendes Kultur- und Bildungsverständnis, das sich in der Fähigkeit zur Selbstverfügung und zu intellektueller Handlungsfähigkeit zeigt, die zugleich Bedingung und Voraussetzung einer sozialistischen Kultur ist:

> „Kultur […] ist Organisation, Disziplin des eigenen inneren Ich, sie ist Besitzergreifen von der eigenen Persönlichkeit, sie ist Gewinnen eines höheren Bewusstseins, durch das man den eigenen historischen Wert, die eigene Funktion im Leben, die eigenen Rechte und Pflichten zu begreifen vermag. Doch all das kann sich nicht in spontaner Entwicklung, durch unabhängig vom eigenen Willen ablaufende Aktionen und Reaktionen vollziehen, wie es in der pflanzlichen und tierischen Natur geschieht, wo jedes Einzelne unbewusst, aufgrund zwangsläufiger Gesetzmäßigkeit der Dinge sich der Auswahl stellt und die eigenen Organe spezifisch ausbildet. Der Mensch ist vor allem Geist, d.h. historische Schöpfung und nicht Natur.“ (GzK: 8 f.)

Der in den Frühschriften tradierte, noch nicht von idealistischen Verkrustungen gänzlich befreite Kulturbegriff bezeichnet in Gramscis bildungstheoretischen Überlegungen einen aktiven Prozess; Folge dieser Tätigkeit ist die permanente (Selbst-)Veränderung. Treibende Kraft menschlicher und menschheitlicher *Entwicklungsverläufe* ist nicht die „spontane Entwicklung“ (GzK: 9), sondern es ist der Vorgang der Weitergabe, Verarbeitung und Gestaltung geschichtlicher Erfahrungen (GzK: 7 ff.; Bernhard 2005: 44 f.). Gramsci verwirft damit die in weiten

Teilen der II. und III. Internationale, aber auch in der Arbeiterbewegung verbreitete Annahme, die bestehende Gesellschaftsordnung und der mit ihr verbundene vorherrschende Kulturbegriff könne in einem spontanen evolutionären Akt beseitigt werden. Die verändernde Kraft kommt, Gramsci folgend, „nicht […] durch unabhängig vom eigenen Willen ablaufende Aktionen und Reaktionen" zustande (GzK: 9). Sie wird weder von der Natur mitgegeben noch kann sie jenseits des geschichtlichen Prozesses begriffen werden; das menschliche Handeln ist nicht durch ein Aktions-, Reaktionsschema determiniert (GzK: 9; Bernhard 2005: 44).

Eine neue kollektive und solidarische Arbeits- und Lebensweise geht mit dem politischen Bruch einher. Das Bestehende kann nicht einfach übernommen werden; es bedarf der kontinuierlichen Aneignung, Kritik und Gestaltung:

> „Das heißt, jeder Revolution ging eine intensive kritische Arbeit der geistigen Durchdringung, der Ausstrahlung von Ideen auf Menschengruppierungen voraus, welche, zuerst widerstrebend, nur darauf bedacht waren, für den Tag und die Stunde das eigene ökonomische und politische Problem für sich selbst, ohne solidarische Verbindung mit anderen in gleicher Lage, zu lösen" (GzK: 9).

Es ist Gramscis Verdienst „auf die grundlegende Bedeutung der Kultur in den westeuropäischen Gesellschaften hingewiesen zu haben", wie Sabine Kebir in ihrer Einleitung zu der von ihr herausgegebenen kulturtheoretischen Schriftensammlung Gramscis hervorhebt, ohne dass er davon ausgegangen wäre, „dass die Führungsrolle einer Klasse mit historischer Dauerhaftigkeit allein durch kulturelle Sachverhalte abgesichert werden kann" (Kebir 1991b: 12). Seine kulturtheoretischen Reflexionen sind „kein Anhängsel, sondern ein organischer Bestandteil seiner politischen Konzeption" (Kebir 1991b: 11). Nicht zuletzt das Scheitern der Turiner Rätebewegung in den Jahren 1919/20 und die in den Auseinandersetzungen gewonnenen Erfahrungen führen Gramsci zu der Überzeugung, dass die zeitweilige Schwächung der sozialökonomischen Basis nicht automatisch zum Zusammenbruch der bestehenden kapitalistischen Ordnung führt. Im Unterschied zum vorrevolutionären zaristischen Russland, das von den Bolschewiki in einem „Bewegungskrieg", d. h. in einem Frontalangriff auf die Machtzentren, zerstört werden konnte, bestehe in Westeuropa eine jeden Bürger erfassende engmaschige Verstrickung kultureller und sozialer Institutionen, eine entwickelte bürgerliche Gesellschaft. Eine entscheidende Ursache für das Scheitern der westeuropäischen „Nachkriegsrevolutionen" liege in der Tatsache einer hegemonialen Konstellation begründet. Diese hegemoniale Konstellation sei in der Lage gewesen, einen hinreichenden Konsens für den Erhalt der bürgerlichen Gesellschaftsordnung zu erzeugen, um so die Angriffe abzuwehren. Ins Zentrum seiner Theorie rückt somit, was auf verhängnisvolle Weise in den nach dem

Ersten Weltkrieg an die russische Oktoberrevolution angelehnten revolutionären Bestrebungen vernachlässigt wurde. Laut Gramsci müssen die Subalternen sich in selbstreflexiven Prozessen der eigenen kollektiven Kräfte bewusstwerden, sich neu sammeln, bündeln, um die Widerstandsfähigkeit des Gegners auszuhöhlen; vom „Bewegungskrieg" zum „Stellungskrieg" übergehen (Rehmann 2008: 94). In den späteren Gefängnisheften weist Gramsci darauf hin, dass die gewählte militärische Terminologie „Bewegungskrieg" und „Stellungskrieg" „cum grano salis[29] […], d. h. nur als Denkanstöße und ad absurdum vereinfachende Begriffe" zu verstehen sind (Gramsci 1991ff.: 176). Für den o. g. kollektiven Lernprozess müsse eine Intellektualität geschaffen werden, die sich in einer gemeinsamen Praxis des Lehrens und Lernens gründe. In Anlehnung an und Abgrenzung zu Textfragmenten von Giambattista Vico[30] skizziert Gramsci den Lernprozess als einen Vorgang der Selbsterkenntnis, der sich des eigenen widersprüchlichen Werdens im „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse"[31] gewahr wird und sich so als kollektives Subjekt im Bewusstsein seiner Geschichtsmächtigkeit als soziale Klasse gegen die „kapitalistische Zivilisation" erhebt:

> „Sich selbst erkennen heißt, es sein, was man ist, Herr seiner selbst sein, sich unterscheiden, aus dem Chaos herauskommen, ein Element der Ordnung sein, aber der eigenen Ordnung und der eigenen Bindung an ein Ideal. Und das kann man nicht erreichen, wenn man nicht auch die anderen kennt, ihre Geschichte, die Abfolge von Anstrengungen, die sie unternahmen, um zu sein, was sie sind, um die Gesellschaftsordnung zu schaffen, die sie schufen, und die wir durch die unsrige ersetzen wollen." (GzK: 11)

Als Journalist und Pädagoge widmet sich Gramsci in der Nachkriegszeit ganz der revolutionären Politik. Er engagiert sich in Arbeiterbildungszirkeln, hält Vorträge, verfasst und veröffentlicht zahlreiche essayistische Beiträge für sozialistische Zeitungen (Merkens 2004: 17 f.).[32] Die erworbenen Erfahrungen lassen

---

[29] Worterklärung: Die lateinische Redewendung „cum grano salis" („mit einem Korn Salz") wird häufig dazu verwendet, um zu verdeutlichen, dass eine Behauptung oder Bezeichnung nicht wörtlich übertragbar ist. Gramsci will hier m. E. betonen, dass die getroffene Wortwahl aus Ermangelung anderer, adäquaterer Begrifflichkeiten gewählt wurde und lediglich als „Denkanstoß" zu betrachten ist (Gramsci 1991: 176).

[30] Giambattista Vico (1668–1744) war ein italienischer Geschichts- und Rechtsphilosoph.

[31] Der auch von Marx verwendete Begriff wird von Gramsci erst in den Gefängnisheften benutzt (siehe etwa Gramsci 1991 ff.: 1227).

[32] Siehe 3.1. Das Leben des Antonio Gramsci – sozio-biographische Facetten einer „Philosophie der Praxis".

ihn die politische Bedeutung von proletarischen und sozialistischen Kulturorganisationen erkennen, für die er wirbt, denen er beiwohnt und als deren Vorbild er u. a. die *Fabian Society* sieht (GzK: 18). Gramsci polemisiert gegen ein positivistisches Lernverständnis und setzt sich mit der vorherrschenden Lernkultur an Schulen und Hochschulen auseinander. Wenn Bildung gesellschaftliche Emanzipationsprozesse befördern wolle, müsse die traditionelle Lehr- und Lernkonzeption grundlegend verändert werden. Voraussetzung sei die Umgestaltung und strukturelle Neugestaltung des gesamten Bildungswesens (siehe Merkens 2004: 19 f.). Das Schulwesen in Italien sei „ein rein bürgerlicher Organismus", „ein Privileg", das beseitigt werden müsse (GzK: 68 f.). Ungeachtet ihrer Vermögensverhältnisse müsse allen jungen Menschen der Zugang zu einem höheren Bildungswesen gewährt werden und nicht nur jenen Kindern, die sich aufgrund ihrer sozialen Herkunft ökonomischer Unabhängigkeit erfreuen würden, welche ihnen ein sorgenfreies Studium ermögliche (GzK: 69). Es gehe um eine universelle Bildung:

> „Das Proletariat bedarf einer nicht unmittelbar zweckgebundenen Schule. Einer Schule, in der dem Kind die Möglichkeit gegeben wird, sich heranzubilden, ein Mensch zu werden, jene allgemeinen Gesichtspunkte in sich aufzunehmen, die der Entwicklung des Charakters dienen. […] Eine Schule, welche die Zukunft des Kindes nicht mit einer Hypothek belastet und seinen Willen, seine Intelligenz und sein Bewusstsein, die sich gerade erst formen, nicht auf ein Gleis mit im Vorhinein bestimmten Zielbahnhof zwingen." (GzK: 70)

Neben den allgemeinbildenden Schulen beschäftigt sich Gramsci insbesondere mit dem Berufsschulwesen. Er ist davon überzeugt, dass eine ausschließlich auf den Beruf fokussierte Bildung für Arbeiter:innenkinder die Knechtschaft verewige und wirkliche Bildung verhindere:

> „Die Berufsschule darf keine Brutstätte werden für kleine, in steriler Weise auf einen Beruf gedrillte Automaten ohne allgemeine weiterreichende Vorstellungen, ohne Allgemeinbildung, ohne Seele, versehen lediglich mit einem untrüglichen Blick und einer sicheren Hand." (GzK 70)

Mit Nachdruck kritisiert Gramsci die Bildungsarbeit der von der sozialistischen Partei getragenen Volkshochschulen, deren Aufgabe es doch eigentlich sein müsse, für Nichtakademiker:innen subjekt- und problemorientierte wissenschaftliche Zugänge zu schaffen. Die Volkshochschulen in Turin hingegen würden „nutzlose und Zeit vergeudende Kurse" abhalten und eine „äußerst lästige[] Zunft von siebengescheiten Besserwissern" herausbilden, „die schon glauben,

das Universum ergründet zu haben, wenn sie nur dank einem guten Gedächtnis eine gewisse Anzahl von Einzeldaten und -kenntnissen in dessen Schubfächer" einordnen könnten (GzK: 74). Das von den Volkshochschulen verbreitete enzyklopädische Wissen sei ein Bestandteil jener „Halbbildung", welche „nicht die Vorstufe der Bildung", sondern wie Adorno später treffend bemerken wird, „ihr Todfeind" ist, denn „Bildungselemente, die ins Bewusstsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben, selbst wenn sie an sich den Aberglauben kritisieren" (Adorno 2006: 42).

Die Leiter der Volkshochschule, so Gramsci weiter,

> „wirken aus einem leutselig-faden Geiste von Wohltätigkeit heraus. Wie in gewöhnlichen Wohltätigkeitseinrichtungen verteilen sie in der Schule Körbe voll Nahrung, die den Magen füllt, ihn vielleicht auch verstopft, aber keine Spur hinterlässt, kein neues, andersartiges Leben bewirkt. Die Leiter der Volkshochschule wissen, dass die von ihnen geführte Einrichtung einer bestimmten Kategorie von Menschen dienen soll, die nicht den regulären Unterricht in den Schulen absolvieren konnte. Und fertig. Sie machen sich keine Gedanken, wie diese Kategorie von Menschen am wirksamsten an die Welt des Wissens herangeführt werden kann. Sie finden in den bereits bestehenden Bildungseinrichtungen ein Modell vor: Und sie kopieren es, nur auf schlechtere Weise." (GzK: 72)

Statt einer Reproduktion enzyklopädischen Wissens bedürfe es einer neuen lebendigen universellen Bildungspraxis, welche die Aneignung von Wissen als historische „Abfolge von Anstrengungen, Irrtümern und Triumphen" erfahrbar mache (GzK: 73). Der in den Volkshochschulen praktizierte Unterricht hingegen sei eine theologische Unterweisung, „eine Wiederbelebung der jesuitischen Schule, in der Wissen als etwas Endgültiges, apodiktisch Unanfechtbares dargeboten" werde (GzK: 72). Die Lernenden müssten zur kritischen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt und in ihren tastenden Versuchen der Weltaneignung bestärkt werden. Bildung müsse individuell/kollektiv von Lehrenden und Lernenden als ein Werkzeug zur Selbstfindung der Subjekte und ihrer Klasse erfahren werden. Es bedürfe einer „Schule der Freiheit und der freien Initiative und nicht eine[r] Schule der Knechtschaft und des mechanischen Lernens" (GzK: 70). Diesen Gedanken wird Gramsci mit dem Modell einer humanistischen Einheitsschule in den Gefängnisheften erneut aufnehmen. Letztlich kann diese Freiheit, Gramscis Überzeugung folgend, „nur in der Allianz mit sozialer Gebundenheit geschichtlich realisiert werden" (Bernhard 2005: 42). Denn erst in der Überwindung der gesellschaftlich produzierten Vereinzelung des Menschen und der Klassenspaltung sowie der universalisierten Konkurrenz des traditionellen

Bildungssystems kann sich die humanistische Einheitsschule im Gramscianischen Sinne herausbilden, in der intellektuelle und praktische Kompetenzen als untrennbare Einheit in einer „allumfassende[n] Schule“ zusammengeführt werden, die sich zum Ziel setzt, „alle Zweige des menschlichen Wissens sogleich zu umschließen“ (GzK: 79).

Gramsci vertritt in den hier ausgewählten Frühschriften einen emphatisch-kämpferischen und optimistischen Bildungsbegriff, „in dem der grundlegende Aspekt der Tiefenwirkung selbsttätiger Welterschließung mit dem demokratietheoretisch fundamentalen Gedanken der selbst bestimmten Gestaltung der Lebensverhältnisse verknüpft ist“ (Bernhard 2005: 45), ohne die Gefahr des sich ankündigenden Faschismus zu übersehen.

3.3 Die terminologische Beweglichkeit der geschichts- und gesellschaftsanalytischen Kategorie der Hegemonie

> „Das wirkliche Babel ist nicht so sehr dort, wo verschiedene Sprachen gesprochen werden, sondern dort, wo alle glauben, dieselbe Sprache zu sprechen und ein jeder denselben Worten eine andere Bedeutung gibt.“
>
> (Ugo Bernasconi zitiert nach Gramsci 1991ff: 1773)

Gramscis hegemonietheoretische Überlegungen beschreiben das widersprüchliche Feld von politischer Macht und gesellschaftlicher Emanzipation und entziehen sich einer einfachen Definition. In Grundzügen soll im Folgenden die enorme Spannweite, die Viel- und Mehrdeutigkeit, die sich verändernde und mehrmals neu lancierte Verwendung des Hegemoniebegriffs sowie dessen „terminologische Beweglichkeit“, die nicht Beliebigkeit bedeutet, aufgezeigt werden (Barfuss/Jehle 2014: 26). „Mit Recht ist Hegemonie ein zentraler Begriff materialistischer Theoriebildung geworden, weil er sowohl ökonomische und politische als auch kulturelle Perspektiven zu integrieren vermag“ (Martin/Wissel 2015: 220). Nur im Vorgang „der konkreten Erforschung der vergangenen Geschichte und in der Tätigkeit der Schaffung neuer Geschichte“ kann die konstitutive Bedeutung des Menschen als einer nicht feststehenden und damit wandelbaren *Natur* erfasst werden (Gramsci 1991ff.: 473). Die Abschottung des Geschichtsprozesses vermittels verdinglichter Begrifflichkeiten nimmt der historisch-materialistischen Theoriebildung ihren analytischen, kritischen und philosophischen Gehalt. Der historische Materialismus wird so zu einem starren Lehrgebäude, das ein Begreifen des geschichtlichen Prozesses in seiner Widersprüchlichkeit verunmöglicht.

Gramsci grenzt sich in seinen Überlegungen einerseits von einem mechanizistischen, ökonomistischem Basis-Überbau-Schema ab, andererseits negiert er aber auch einen simplifizierenden Ideologismus, der nicht die Sozialstrukturen der Gesellschaft in den Blick nimmt. Bereits vor seiner Verhaftung – in einer Rede vor dem Zentralkomitee der PCI im Mai 1925 – benutzt Gramsci den Begriff Hegemonie. Der hier noch in Anlehnung an Lenin verwendete Hegemoniebegriff bezieht sich auf die Vorrangstellung einer Gruppe innerhalb eines Klassenbündnisses (Barfuss/Jehle 2014: 25). So müsse analysiert werden, „welches die Hauptprobleme des Lebens in Italien sind und welche Lösung dafür das revolutionäre Bündnis zwischen Proletariat und Bauern fördert und herbeiführt und die Hegemonie des Proletariats verwirklicht" (PGK: 136). In der unvollendeten Abhandlung *Einige Gesichtspunkte der Frage des Südens*, die er im Herbst 1926 verfasst, unterscheidet Gramsci dann im Hinblick auf den Hegemoniebegriff zwischen „führende[r] und herrschende[r] Klasse" (PGK: 191). Die Differenzierung zwischen Führung und Herrschaft und die gesellschaftspolitisch relevante Analyse der Begriffe wird Gramsci in den Gefängnisheften wieder aufnehmen und um Erkenntnisse erweitern, die er u. a. aus den hegemonietheoretischen Überlegungen zur Machtpolitik der *Moderati*[33] gewinnt. Sie ermöglicht es ihm, den Hegemoniebegriff, den er zunächst noch ähnlich wie Lenin für eine sozialistische Strategiediskussion nutzt, mit der Problematik der Stabilität kapitalistischer Verhältnisse zu verknüpfen (Opratko 2014: 34). Durch einen Prozess des „Transformismus" (Gramsci 1991ff.: 1947), der „Revolution ohne Revolution", d. h. der „passive[n] Revolution" hätten die *Moderati* in der Zeit des *Risorgimento* zur führenden gesellschaftlichen Gruppe aufsteigen können (Gramsci 1991ff.: 102).[34]
Die analytische Betrachtung der Politik der *Moderati* gestattet es Gramsci, den Doppelcharakter von „Führen" und „Herrschen" zu bestimmen:

> „Das historisch-politische Kriterium, das den eigentlichen Untersuchungen zugrunde gelegt werden muss, ist Folgendes: Dass eine Klasse auf zweierlei Weise herrschend ist, nämlich ‚führend' und ‚herrschend'. Sie ist führend gegenüber den verbündeten Klassen und herrschend gegenüber den gegnerischen Klassen. Deswegen kann eine Klasse, bereits bevor sie an die Macht kommt, ‚führend' sein (und muss es sein):

[33] *Moderati* – liberalkonservative Fraktion im *Risorgimento*.

[34] Der Prozess der Einigung wurde von unterschiedlichen Interessensgruppen getragen, die zum Teil aristokratischer, zum Teil bürgerlicher Herkunft waren. Ihre heterogenen Ziele reichten von der Errichtung einer konstitutionellen Monarchie, die primär von der Fraktion der *Moderati* anvisiert wurde, bis hin zum Aufbau einer demokratischen Republik, welche vor allem von radikalen Liberalen und Frühsozialisten (*Demokratici*) angestrebt wurde (Altgeld 2007: 257 ff.).

> Wenn sie an der Macht ist, wird sie herrschend, bleibt aber auch weiterhin ‚führend'." (Gramsci 1991ff.: 101)

Gramscis Überlegungen beziehen sich hier zunächst auf das Klassenbündnis. Wenige Sätze später formuliert er seinen gedanklichen Ansatz um und verwendet den Hegemoniebegriff:

> „Es kann und es muss eine ‚politische Hegemonie' auch vor dem Regierungsantritt geben und man darf nicht nur auf die durch ihn verliehene Macht und die materielle Stärke zählen, um die politische Führung oder Hegemonie auszuüben." (Gramsci 1991ff.: 102)

Exemplarisch wird diese „politische Hegemonie" am Kampf der Jakobiner während der Französischen Revolution ausgeführt, die

> „Zwang [gebrauchten], aber immer im Sinne der realen historischen Entwicklung, weil sie nicht nur den bürgerlichen Staat begründeten, aus dem Bürgertum die ‚herrschende' Klasse machten, sondern (in einem gewissen Sinne) noch mehr leisteten, aus dem Bürgertum die führende, hegemoniale Klasse machten, das heißt, dem Staat eine dauernde Basis verliehen." (Gramsci 1991ff.: 112)

Gramsci betrachtet aber auch „[d]ie normale Ausübung der Hegemonie auf dem klassisch gewordenen Feld des parlamentarischen Regimes" und schlussfolgert daraus, dass Hegemonie „sich durch eine Kombination von Zwang und Konsens [auszeichnet], die sich die Waage halten, ohne dass der Zwang den Konsens zu sehr überwiegt" (Gramsci 1991ff.: 120). Das Hegemoniekonzept beschreibt einen zentralen Modus bürgerlicher Herrschaft, der es dominanten gesellschaftlichen Kräften ermöglicht, politisch führend zu werden und der die Bedeutung von „Regierung mit dem Konsens der Regierten" annimmt (Gramsci 1991ff.: 117),

> „aber mit dem organisierten Konsens, nicht mit einem allgemeinen und vagen, wie er sich zum Zeitpunkt der Wahlen äußerst: Der Staat hat und verlangt den Konsens, aber er ‚erzieht' auch zu diesem Konsens mittels der politischen und gewerkschaftlichen Vereinigungen." (Gramsci 1991ff.: 117 f.)

Herrschaft beruht laut Gramsci auf der dynamischen Fähigkeit dominanter Kräfte, ihre Werte und Normen als führend durchzusetzen, die nicht in einer binären Struktur, einem einfachen Befehls- und Gehorsamsschemata aufgehen. Entsprechend des jeweiligen Kontextes wird der Fokus des Hegemoniebegriffs verschoben (Barfuss/Jehle 2014: 27). So erörtert Gramsci im ersten Gefängnisheft

die sich im Gefolge von Weltwirtschaftskrise und Weltkrieg etablierende industrielle Warenproduktion in den USA, die er begrifflich als Fordismus[35] fasst, wie folgt:

> „In Amerika gibt es die forcierte Ausarbeitung eines neuen Menschentyps: Aber die Phase ist erst in ihren Anfängen und daher (anscheinend) idyllisch. Es ist noch die Phase der psycho-physischen Anpassung an die neue industrielle Struktur, noch ist es nicht (wenn nicht vielleicht sporadisch) zu einer ‚superstrukturellen' Blüte gekommen, daher ist die Grundfrage der Hegemonie noch nicht gestellt worden." (Gramsci 1991ff: 133)

Zu diesem Zeitpunkt ist keineswegs gewiss, ob sich die in den USA neu herausbildende Produktionsweise mit ihren rationalisierten Fertigungsmethoden durchsetzen wird oder ob nicht die fordistische Arbeits- und Lebensweise die Regeneration und Reproduktion der Arbeitskraft verunmöglicht (Gramsci 1991ff.: 132 f; Barfuss/Jehle 2014: 27). Gramsci verweist aber auch im ersten Gefängnisheft auf eine andere, in einem gewissen Spannungsverhältnis dazu stehende hegemonietheoretische Dimension, welche seiner Auffassung nach die historisch-politische Forschung berücksichtigen muss: Die *Moderati*, zumeist Intellektuelle, hätten als führende Schicht „auf ‚spontane' Art und Weise eine mächtige Anziehung auf die ganze Masse Intellektueller" ausgeübt (Gramsci 1991ff.: 102). Dies zeige, dass

> „es keine unabhängige Klasse von Intellektuellen [gibt], sondern jede Klasse ihre Intellektuellen [hat]; aber die Intellektuellen der historisch progressiven Klasse üben eine solche Anziehungskraft aus, dass sie sich letztlich die Intellektuellen der anderen Klassen unterordnen und eine Atmosphäre der Solidarität aller Intellektuellen mit Bindungen psychologischer (Eitelkeit, usw.) und häufig kastenmäßiger (technisch-rechtlicher, kooperativer) Art schaffen." (Gramsci 1991ff.: 102)

Im vierten *Gefängnisheft* betont Gramsci dann, dass „die Beziehung zwischen den Intellektuellen und der Produktion nicht unmittelbar ist" (Gramsci 1991ff.: 515). Vielmehr hätten die Intellektuellen „die Funktion, die gesellschaftliche Hegemonie einer Gruppe und ihre staatliche Herrschaft zu organisieren, das heißt, den durch das Prestige der Funktion in die Produktionssphäre gegebenen Konsens" zu gestalten (Gramsci 1991ff.: 515).

---

[35] Siehe 3.3.1. Hegemonie als pädagogisches Verhältnis und dessen Bedeutung für die Politikdidaktik.

Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass Gramsci kein widerspruchsfreies, konsistentes Hegemoniekonzept entwickelt, sondern es wird – dem jeweiligen Kontext entsprechend – unterschiedlich akzentuiert. Immer ist jedoch die Doppelperspektive von Zwang und Konsens bedeutsam, deren unterschiedliches Mischungsverhältnis Gramsci analysiert. Mitunter markiert Hegemonie aber auch einen direkten Kontrapunkt zum Zwang (Gramsci 1991ff.: 783; Barfuss/Jehle 2014: 27). Diese „terminologische Beweglichkeit" der geschichts- und gesellschaftsanalytischen Kategorie *Hegemonie* ermöglicht es Gramsci, (historische) Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Aufbau und Konsolidierung fordistischer Produktionsformen, gesellschaftliche Beziehungsmuster, aber auch auf Emanzipation zielende Projekte zu analysieren und zu reflektieren (Barfuss/Jehle 2014: 24 ff.).

Wie oben bereits dargelegt, erweitert der Begriff des „Prestige[s]", aber auch der „der Anziehungskraft", welche laut Gramsci „die Intellektuellen der historisch progressiven Klassen [aus]üben", den Hegemoniebegriff (Gramsci 1991ff.: 102). In Anlehnung an Bochmann weisen Barfuss und Jehle in ihrer Einführung zu Gramsci darauf hin, dass die für die hegemonietheoretische Debatte bedeutsamen Begriffe „Prestige und „Anziehungskraft" auf Gramscis frühe linguistische Studien zurückgehen (Barfuss/Jehle 2014: 27 f.).[36] „Prestige und Anziehungskraft" im Sinne von Ausstrahlung sowie Hegemonie sind (sozio-)linguistische Synonyme, die ursächliche Sprachveränderungen im Bereich der Nationalsprachen und Dialekte bezeichnen (Bochmann 1999a: 163). Deren Wandel wird in Gramscis philologischen Skripten nicht nur sprachimmanent, sondern auch als ein Ausdruck sich verändernder gesellschaftlicher Konstellationen gefasst (Barfuss/Jehle 2014: 28). „Immer wird die hegemonische Stellung einer Sprache oder eines Dialekts dafür verantwortlich gemacht, dass Sprecher anderer Sprachen oder Dialekte Wörter oder grammatische Formen übernehmen" (Bochmann 1999a: 163).[37]

Während Gramsci noch in der Euphorie der Oktoberrevolution im Juli 1919 in einem Artikel des *L'Ordine Nuovo* davon spricht, dass Lenin der Mann sei, „der Prestige ausstrahlt, der die Völker entflammt und diszipliniert, der Mann, dem es mit seinem großen Verstand gelingt, alle gesellschaftlichen Energien der

[36] Wer sich mit Gramscis Gefängnisheften intensiv beschäftigt, so Bochmann, entdeckt, „dass da nicht einer eben mal von der Philologie zur Philosophie, Historiographie und Politik übergewechselt ist, sondern dass er seiner Denkstruktur nach auch in diesen Disziplinen zeitlebens Philologe geblieben ist" (Bochmann 1999b: 171).

[37] Buttigieg bemerkt im Hinblick auf die Gefängnishefte, dass „der Fragmentcharakter der Hefte zumindest teilweise der ‚philologischen' Methode ihrer Komposition geschuldet" ist (Buttigieg 1991: 25).

Welt zu beherrschen“ (PGK: 34), wirkt das Hegemoniekonzept der Gefängnishefte reflektierter. Gramsci grenzt sich hier einerseits gegen „ein Übermaß an ‚Ideologismus‘“ ab (Gramsci 1991ff.: 1557), welches „sich auf die großen Einzelpersönlichkeiten fixiert“ (Rehmann 2008: 85) und „das ‚voluntaristische‘ und individuelle Element“ hervorhebt (Gramsci 1991ff.: 1557). Andererseits wendet er sich aber auch gegen „ein Übermaß an ‚Ökonomismus‘ oder doktrinärer Pedanterie“, in dem „die mechanischen Ursachen überschätzt“ werden (Gramsci 1991ff.: 1557). In einem anderen Zusammenhang hat auch Lipietz darauf aufmerksam gemacht, dass „[w]eder die Politik noch die Ideologien Reflexe ökonomischer Kräfte“ sind (Lipietz 1992: 9).

Gramsci unterscheidet gesellschaftliche Strukturen nach jenen, die permanent bzw. organisch und jenen, die konjunkturell und gelegenheitsbedingt sind (Gramsci 1991ff.: 1557). Sein Hegemoniebegriff ist keine Kategorie, die eine Strategie oder Taktik bezeichnet. Verstanden werden kann sie nur als ein theoretisches Konzept zur Erschließung komplizierter historisch-gesellschaftlicher Transformations- und Umgestaltungsprozesse. So kann das Mosaik des Hegemoniekonzeptes nur angemessen erfasst werden, wenn auch die Perspektive gesellschaftlicher Veränderungen in emanzipativer Absicht nicht aus dem Blick gerät. Mit dem bereits oben angeführten Zitat – „Es kann und es muss eine ‚politische Hegemonie‘ auch vor dem Regierungsantritt geben“ (Gramsci 1991ff.: 102) – rückt ins Zentrum der Betrachtung, „was in den an die russische Oktoberrevolution angelehnten Revolutionsversuchen nach dem 1. Weltkrieg auf verhängnisvolle Weise unterschätzt wurde“ (Rehmann 2008: 93). Ausgehend von den traumatischen Erfahrungen des Scheiterns der revolutionären Bestrebungen in Westeuropa und in kritischer Selbstreflexion verknüpft Gramsci hegemonietheoretische Überlegungen immer wieder mit Fragen der gesellschaftlichen Emanzipation und (Selbst)-Befreiung. „Die Geschichte der subalternen Klassen“, so Gramsci, „ist notwendiger Weise bruchstückhaft und episodisch“; „die subalternen Klassen erleiden die Initiative der herrschenden Klasse, auch wenn sie sich auflehnen“ (Gramsci 1991ff.: 344). Um sich gegen Herrschaft zu erheben, die nicht nur auf Zwangselementen beruht, sondern auch die konsensuale Einbindung der Beherrschten in bestehende politische, ökonomische und soziokulturelle Verhältnisse impliziert, müssen „[d]ie Risse im Gebälk“ transparent, gegenhegemoniale Perspektiven entwickelt und „Möglichkeiten emanzipativen Handelns“ ausgelotet werden (Brand 2005: 7). Konsens darf dabei nicht als „harmonischer Interessensausgleich“ missverstanden werden. „Der Begriff ist vielmehr vor dem Hintergrund sozialer Kämpfe und sich im politischen Prozess artikulierender (und teilweise erst bildender) Interessen zu verstehen“ (Brand 2005: 9).

> „Das hegemoniale Gegenüber von Herrschenden und Beherrschten, von Regierenden und Regierten, ist ein Verhältnis, das stets auf Kompromissen basiert, das durch Aushandlungskämpfe sowie das widersprüchliche Ringen der Subalternen um Partizipation und Teilhabe geprägt ist.“ (Merkens 2010: 195)

Dabei kann ein

> „gewisses Gleichgewicht des Kompromisses [..], dass also die führende Gruppe Opfer kooperativ-ökonomischer Art bringt […], nicht das Wesentliche betreffen […]. Hegemonie […] kann nicht umhin ihre materielle Grundlage in der entscheidenden Funktion zu haben, welche die führende Gruppe im entscheidenden Kernbereich der ökonomischen Aktivität ausübt.“ (Gramsci 1991ff: 1567)

Das theoretische Wissen um die Strukturen und spezifischen Kräfteverhältnisse, so Gramscis Grundüberzeugung, ist im Kampf um wirkliche Emanzipation „ein geschichtliches Werden“ und kein notwendiger Ausgangspunkt befreienden Handelns (Gramsci 1991ff.: 1384). „Die auf den ersten Blick nicht sichtbaren Mechanismen sowie Macht- und Herrschaftskonstellationen können so als historisch entstandene und veränderbare dechiffriert werden“ (Brand 2005: 25). Fortwährend bedarf es eines „Gespür(s) für ‚Unterscheidung‘ und ‚Loslösung‘“ (Gramsci 1991ff.: 1384). Im Prozess des Untergrabens alter Hegemonie wirken bereits gegenhegemoniale Praxen (Barfuss/Jehle 2014: 28).[38]

Die Produktivität von Gramscis hegemonietheoretischen Überlegungen liegt in der Integration ökonomischer, politischer und kultureller Perspektiven, die in ihrem Zusammenhang neu gedacht werden können (Barfuss/Jehle 2014: 29; Martin/Wissel 2015: 220). Die Viel- und Mehrdeutigkeit des Hegemoniebegriffs, der sich einer eindeutigen Definition entzieht, ist, wie Barfuss und Jehle im Verweis auf die Marxsche Warenanalyse hervorheben, „geschichtliche Tat“, welche den Blick öffnet, für „die mannigfachen Gebrauchsweisen der Dinge“ (MEW 23: 49 f.; Barfuss/Jehle 2014: 29). So auch Gramscis Hegemoniebegriff, der die Ideenproduktion nicht von den historisch-gesellschaftlichen Konflikten trennt, sondern in eine Konstellation mit ihnen bringt, die der Widersprüchlichkeit und den realen Bewegungsmomenten der historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse Rechnung trägt. Wie noch zu zeigen sein wird, ist es gerade diese geschichtsmaterialistische Erweiterung des Hegemoniebegriffs, die einen politikdidaktischen

[38] Gegenhegemoniale Praxen wollen das Kräfteverhältnis verschieben, setzen am Alltag an, ermöglichen Experimente, liefern keine fertigen Konzepte und ergehen sich nicht in der Selbstzensur des pragmatisch Realisierbaren. Das heißt, sie beschränken sich nicht auf die von herrschenden Kräften vorgegebenen Terrains, mit denen sie gerade die herrschenden Formen der Politik und des Politikverständnisses reproduzieren (Brand 2005: 9 ff.).

Zugang ermöglicht, der sich nicht über ein zukünftiges Ideal konstruiert, sondern der die Eingebundenheit des (institutionell gebundenen) politischen Unterrichts in eine historisch-gesellschaftlich entstandene Hegemonialstruktur bestimmt.

3.3.1 Hegemonie als pädagogisches Verhältnis und dessen Bedeutung für die Politikdidaktik

Die vor seiner Inhaftierung in kurzen Analysen und Artikeln sowie in seiner praktischen politischen Tätigkeit entwickelten bildungstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Ansätze nimmt Gramsci in Gefangenschaft erneut kritisch differenzierend auf und strukturiert sie entlang hegemonietheoretischer Fragestellungen. Im Zentrum seiner Überlegungen steht dabei, wie Merkens anschaulich darlegt, „das Thema der hegemonialen Expansion in gesellschaftlichen Erziehungsprozessen" (Merkens 2004: 26).

Wie bereits skizziert, analysiert Gramsci die Machtpolitik der *Moderati* und leitet daraus einen ersten, für die hegemonietheoretischen Überlegungen bedeutsamen Gedanken ab, dessen Kern der Doppelcharakter von Führung und Herrschaft ist. Der Begriff der Herrschaft wird im Kontext dessen analog zum Begriff des Zwanges, der tatsächlichen oder auch potentiellen Ausübung von Gewalt gefasst. Den *Moderati* sei es ohne den Einsatz unmittelbarer physischer Gewalt in einer „Revolution ohne Revolution" gelungen (Gramsci 1991ff.: 102), über ihre Lebensweise, ihr ideologisches und kulturelles Prestige, ihre „spontane Anziehung" (Gramsci 1991ff.: 103), eine moralisch-ethische Ausstrahlungskraft zu entfalten, die ihre politische Vorherrschaft begründet habe (Merkens 2004: 27). Durch einen allmählichen Prozess des „Transformismus" (Gramsci 1991ff.: 1947), der die ideologische Übernahme gegnerischer Kräfte impliziert habe, hätten die *Moderati* zur führenden gesellschaftlichen Gruppe aufsteigen können. Aus seinen historisch-politischen Forschungen leitet Gramsci das grundlegende „methodologische Kriterium" seiner hegemonietheoretischen Überlegungen ab,

> „dass sich die Suprematie einer gesellschaftlichen Gruppe auf zweierlei Weise äußert, als ‚Herrschaft' und als ‚intellektuelle und moralische Führung'. Eine gesellschaftliche Gruppe ist herrschend gegenüber den gegnerischen Gruppen, die sie ‚auszuschalten' oder mit Waffengewalt zu unterwerfen trachtet, und sie ist führend gegenüber den verwandten und verbündeten Gruppen. Eine gesellschaftliche Gruppe kann und muss sogar bereits führend sein, bevor sie die Regierungsmacht erobert (das ist eine Hauptbedingung der Eroberung der Macht); danach, wenn sie die Macht ausübt und auch fest in Händen hält, wird sie herrschend, muss aber weiterhin auch ‚führend' sein." (Gramsci 1991ff.: 1947)

In der paradigmatisch an der Politik der *Moderati* aufgezeigten Fähigkeit, eine kulturelle und moralische Ausstrahlungskraft zu entwickeln, die über das unmittelbar eigene Lager hinaus bestimmend für das Denken und alltägliche kulturelle Handeln der Menschen wird, sieht Gramsci, so Merkens, „zugleich die Kernkompetenz bürgerlicher Herrschaft in ihrer hegemonialen Form“ (Merkens 2004: 27). Historisch unterscheidet sich dabei die bürgerliche Klasse von allen „vorhergegangenen herrschenden Klassen“, da sie „ihre Klassensphäre ‚technisch‘ und ideologisch“ ausweitet (Gramsci 1991ff.: 943). Sie entwickelt enorme Bindekräfte:

> „Die bürgerliche Klasse setzt sich selbst als einen in beständiger Bewegung befindlichen Organismus, der in der Lage ist, die gesamte Gesellschaft aufzusaugen, indem er sie seinem kulturellen und ökonomischen Niveau angleicht […].“ (Gramsci 1991ff.: 943)

Im Unterschied zur Herrschaft, die auf „reiner Zwangsgewalt“ beruht (Gramsci 1991ff.: 354), basiert Führung immer auch auf der Fähigkeit, die eigene Welt- und Lebensdeutung als ein gesamtgesellschaftliches Projekt durchzusetzen. Die Führungskompetenz realisiert sich in der Fähigkeit der Führenden, die Geführten zu überzeugen und einzubinden, Loyalität und Konsens zu schaffen. Konsens darf dabei jedoch nicht als harmonischer Interessensausgleich missverstanden werden. Zwangsläufig beinhaltet Hegemonie „die Elemente der *Universalisierung* und der *Kompromisse*“ (Opratko 2014: 43, Hervorh. im Orig.). Hegemoniefähig wird eine gesellschaftliche Gruppe oder Klasse nur, wenn sie den Bereich des Eigeninteresses überschreitet:

> „Die Tatsache der Hegemonie setzt zweifellos voraus, dass den Interessen und Tendenzen der Gruppierungen, über welche die Hegemonie ausgeübt werden soll, Rechnung getragen wird, dass sich ein gewisses Gleichgewicht des Kompromisses herausbildet, dass also die führende Gruppe Opfer kooperativ-ökonomischer Art bringt, aber es besteht kein Zweifel, dass solche Opfer und ein solcher Kompromiss nicht das Wesentliche betreffen können, denn wenn die Hegemonie politisch-ethisch ist, dann kann sie nicht umhin, auch ökonomisch zu sein, kann nicht umhin, ihre materielle Grundlage in der entscheidenden Funktion zu haben, welche die führende Gruppe im entscheidenden Kernbereich der ökonomischen Aktivität ausübt.“ (Gramsci 1991ff.: 1567)[39]

[39] Dass der Kompromissbereitschaft des Bürgertums Grenzen gesetzt sind, hat Gramsci in der Turiner Rätebewegung erfahren und reflektiert (Opratko 2014: 43 f.). Die Turiner Arbeiterbewegung verfolgte letztlich das Ziel, in den Fabriken die Betriebsleitungen und somit die gesellschaftliche Kontrolle über die Produktion zu übernehmen. Diese Übernahme hätte aber

Aus den partikularen Interessen einer Gruppe/Klasse müssen verallgemeinerungsfähige Bezugspunkte werden, welche die Interessen und Bedürfnisse der unterworfenen Subjekte „durch eine Dynamik der Universalisierung, die bestimmte Elemente subalternen Bewusstseins, Alltagserfahrungen, historisch gewachsene Ideologien und materielle Bedürfnisse berücksichtigt und in sich aufnimmt" (Opratko 2014: 43). Gramsci setzt sich so von der die Problematik simplifizierenden These ab, dass die Subalternen manipuliert seien und über ein „falsches Bewusstsein" verfügen würden, was ihrem eigentlichen Bewusstsein widerspreche (Opratko 2014: 43). Komplementär dazu wird die Führungsstärke einer gesellschaftlichen Gruppe oder Klasse durch repressive Herrschaftsmomente ergänzt. Dieses Hegemoniekonzept lenkt den Blick auf den historischen Sachverhalt, dass Führung und Herrschaft dialektisch miteinander verknüpft sind und, „dass die Analyse ihrer jeweiligen Legierungsverhältnisse auf dem Boden der jeweiligen Reproduktionsbedingungen die unhintergehbare Grundlage geschichtlichen Handelns darstellt" (Bernhard 2005: 119 f.). Die kulturell, moralisch-ethisch ausgerichtete Führung vergesellschaftet sich wesentlich in erzieherischen Formen.

> „Geht die *politische Hegemonie* wesentlich in der Fähigkeit einer Partei oder einer sozialen Bewegung auf, führend im Hinblick auf die Organisation verschiedener politischer Gruppierungen zu sein, so basiert die *kulturelle Hegemonie* auf der führenden Position in der Schaffung der konsensualen kulturellen, moralischen und geistigen Mentalität in der Gesellschaft." (Bernhard 2005: 120, Hervorh. im Orig.)

Auf diese Weise wird zunächst mit dem Hegemoniebegriff eine bestimmte Form der politischen Macht skizziert, die im Rückgriff auf Croces Begriffe durch Zustimmung und Konsens auf der Ebene der Kultur, Ethik und Moral fungiert. Im Unterschied zu Croces Denkmodell jedoch transformiert Gramsci diese dem Idealismus verhafteten Überlegungen, indem er sie in die Problematiken des Marxismus, des Basis-Überbau-Verhältnisses, das bei Gramsci in den Begriffen der „Strukturen" und „Superstrukturen" gefasst wird, überführt.

> „Vorläufig lassen sich zwei große superstrukturelle ‚Ebenen' festlegen – diejenige, die man die Ebene der ‚Zivilgesellschaft' nennen kann, d.h. des Ensembles der gemeinhin ‚privat' genannten Organismen und diejenige der ‚politischen Gesellschaft oder des Staates' – die der Funktion der Hegemonie, welche die herrschende Gruppe in der gesamten Gesellschaft ausübt, und der Funktion der ‚direkten Herrschaft' oder des

---

„das Wesentliche" betroffen, was durch staatliche Repression verhindert wurde (Opratko 2014: 43 f.).

> Kommandos, die sich im Staat und in der ‚formellen' Regierung ausdrückt, entsprechen." (Gramsci 1991ff.: 1502)

Demzufolge wird Hegemonie den Superstrukturen zugeordnet und findet auf der „Ebene der ‚Zivilgesellschaft'" statt, die das Ensemble „der gemeinhin ‚privat' genannten Organismen" umfasst (Gramsci 1991ff.: 1502). Die „Ebene der ‚Zivilgesellschaft'" scheidet er von der Ebene „der ‚direkten Herrschaft' oder des Kommandos", die vom Zwang bestimmt ist und gleich der Zivilgesellschaft den Superstrukturen zugeordnet wird, aber als ‚politische Gesellschaft' den Staat im engeren Sinne (Regierung, Parlamente, Justiz, Militär etc.) meint (Gramsci 1991ff.: 1502). An entscheidender anderer Stelle bestimmt Gramsci aber auch die Zivilgesellschaft als einen Teil des Staates, der sich in der prägnanten Formel verdichtet: „Staat = politische Gesellschaft + Zivilgesellschaft, das heißt Hegemonie gepanzert mit Zwang" (Gramsci 1991ff.: 783). „Der Staatsbegriff wird somit", wie Opratko erläutert, „‚erweitert' und erfährt eine grundlegende theoretische Neubestimmung" (Opratko 2014: 37). Entscheidend für Gramsci ist die besondere Form politischer Herrschaft, die der bürgerliche Staat in seiner jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Form annimmt und entlang derer er seine differenten Funktionen bestimmt. In Folge erweist es sich für Gramsci als sekundär, ob ein Apparat oder eine Institution als staatlich oder öffentlich gilt (Opratko 2014: 37). Wenn der bürgerliche Staat nicht nur über Gewalt- und Zwangsverhältnisse, also über seine direkte politische Herrschaft, bestandsfähig ist, dann müssen die Orte der Hegemonieproduktion selbst auch als Teil des Staates begriffen werden (Opratko 2014: 37). Das heißt, „dass man unter Staat außer dem Regierungsapparat auch den ‚privaten' Hegemonieapparat oder Zivilgesellschaft verstehen muss" (Gramsci 1991ff.: 816). Der bürgerliche Staat, der Zivilgesellschaft und politische Herrschaft umfasst, wird daher als ein erweiterter, als „integraler Staat" gefasst, der sich regulierend, in vielfach verzweigten Formen in die Zivilgesellschaft erstreckt (Gramsci 1991ff.: 718; 824). Zentrale Aufgabe herrschender Gesellschaftsgruppen ist es, „ihre politischen Ziele, ihre gesellschaftlichen Projekte und moralisch-ethischen Werte in pädagogische Formen zu überführen, d. h. eine erzieherische Wirkung zu entfalten" (Merkens 2010: 196).

Der in Gramscis hegemonietheoretischen Überlegungen zentrale Begriff der Führung ist, wie der Erziehungswissenschaftler Armin Bernhard hervorhebt, bereits historisch eng mit dem Begriff der Pädagogik verknüpft (Bernhard 2005: 118). Gramsci geht von einem politischen Erziehungsverhältnis aus, das die Gesamtgesellschaft strukturiert und weit über institutionalisierte Formen wie beispielsweise Schulen hinausweist. Über eine „Pluralität von Hegemonialapparaten,

die als institutionelle Posten der erzieherischen Interventionen des Staates fungieren“ (Merkens 2004: 28), zu denen die Schule, die Medien, aber auch (Sport-) Vereine, Kirchen etc. zählen, wird demnach die menschliche Persönlichkeit geformt:

> „[D]as pädagogische Verhältnis kann nicht nur auf die spezifisch ‚schulischen‘ Beziehungen eingegrenzt werden. […] Dieses Verhältnis existiert in der ganzen Gesellschaft in ihrer Gesamtheit und für jedes Individuum in Bezug auf andere Individuen, zwischen intellektuellen und nicht intellektuellen Schichten, zwischen Regierenden und Regierten, zwischen Eliten und Anhängern, zwischen Führenden und Geführten, zwischen Avantgarden und dem Gros der Truppen. Jedes Verhältnis von ‚Hegemonie‘ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis.“ (Gramsci 1991ff.: 1335)

Die Lebens- und Kulturweise der Menschen insgesamt muss sich in einem reproduktiven Entsprechungsverhältnis zu den Anforderungen einer sich beständig verändernden kapitalistische Produktionsweise befinden.

> „Die Schule als positive Erziehungsfunktion und die Gerichte als repressive und negative Erziehungsfunktion sind in dieser Hinsicht die wichtigsten staatlichen Aktivitäten: aber in Wirklichkeit zielt darauf eine Vielzahl anderer so genannter privater Aktivitäten und Initiativen, die den Apparat der politischen und kulturellen Hegemonie der herrschenden Klasse bilden.“ (Gramsci 1991ff.: 1043)

Gramsci analysiert diese neue Lebensweise unter anderem vor dem Hintergrund des so genannten Fordismus[40], der sich historisch im Gefolge von Weltkrieg und Weltwirtschaftskrise zunächst in den USA etablierenden Form der industriellen Warenproduktion:

---

[40] In der Phase des Fordismus fand die politische Institutionalisierung übergreifender Klassenkompromisse statt, d. h. der Staat, die Unternehmer und die Gewerkschaften wurden strukturell in sozialpartnerschaftliche Verhandlungssysteme eingebunden. Im Kern war der Fordismus, dessen Bezeichnung auf den amerikanischen Industriellen Henry Ford (1863–1947) zurückgeht, nationalstaatlich organisiert, da in seinem Zentrum die Erweiterung der Binnenmärkte auf Basis einer erweiterten Staatsintervention stand. Es erfolgten also umfassende Eingriffe des Staates in den gesellschaftlichen und ökonomischen Bereich, was mit dem Ausbau eines Gesundheits- und Sozialversorgungssystems einherging, aber auch mit der Durchsetzung eines Massenkonsummodells. Die Durchsetzung des Massenkonsummodells und der Ausbau des Sozialstaates waren im Fordismus Teil des Kapitalverwertungsprozesses bzw. ein wichtiger Mechanismus zur politischen Integration der Arbeiter:innen. In Folge erhöhter Arbeitsteilung und Rationalisierung (Fließband) konnte das Produktionsvolumen erhöht und die Herstellungskosten gesenkt werden (Hirsch 1995: 75 ff.; Urban 2013: 17 ff.).

> „Das Leben in der Industrie erfordert eine allgemeine Ausbildung, einen Prozess der psycho-physischen Anpassung an bestimmte Bedingungen der Arbeit, der Ernährung, der Wohnung, der Gewohnheiten usw., was nichts Angeborenes ‚Natürliches' ist, sondern erworben sein will." (Gramsci 1991ff.: 2072)

Die moralisch-ethischen Interventionen des Staates und der Unternehmer:innen, die jenen „Prozess der psycho-physischen Anpassungen an bestimmte Bedingungen der Arbeit" beförderten und auf die Herausbildung „neue[r] Menschheitstypen" zielten, werden hier problematisiert (Gramsci 1991ff.: 1544). Die „neue[n] Menschheitstypen" entsprachen den Maßgaben der den Fordismus bestimmenden tayloristischen Arbeitsweise (Gramsci 1991ff.: 1544). Das tayloristische Programm der wissenschaftlichen Betriebsführung tritt für eine klare Trennung von planenden und ausführenden Arbeiten ein.[41] So zielte der Taylorismus auf eine extreme Verschärfung der Arbeitsteilung, die eindeutige Trennung von Kopf- und Handarbeit, welche durch höhere Löhne flankiert werden sollte, um die Arbeiter:innen für ihre nicht mehr geforderte (handwerkliche) Qualifikation und die Intensivierung der Arbeit zu entschädigen. Sämtliche Fertigungsabschnitte des Arbeitsprozesses werden in Teilabschnitte zerlegt und nachträglich verbunden. Mit Hilfe eines rigiden Kontrollsystems werden die einzelnen Arbeitsschritte überwacht:

> „Was eine angemessene Tagesleistung darstellt, wird eine Frage für wissenschaftliche Untersuchungen, statt ein Gegenstand zu sein, über den man handelt und feilscht.

---

[41] Der Taylorismus – die *principles of scientific management* – widmet sich u. a. der Frage, wie Unternehmer:innen die Kontrolle über die Produktionsabläufe übernehmen und ungelernte Arbeiter:innen in die Produktionsabläufe eingegliedert werden können. Der Name Taylorismus geht auf den amerikanischen Begründer wissenschaftlicher Betriebsführung zurück: Frederick Winslow Taylor (1856–1915). Sein Theoriemodell basiert im Wesentlichen auf folgenden Überlegungen:

> „Alle Kopfarbeit unter dem alten System wurde von dem Arbeiter mitgeleistet und war ein Resultat seiner persönlichen Erfahrung. Unter dem neuen System muss sie notwendigerweise von der Leitung getan werden in Übereinstimmung mit wissenschaftlich entwickelten Gesetzen. Denn selbst wenn der Arbeiter geeignet wäre, solche wissenschaftlichen Gesetze zu entwickeln und zu verwerten, so würde es doch physisch für ihn unmöglich sein, gleichzeitig an seiner Maschine und am Pult zu arbeiten. Es ist also ohne weiteres ersichtlich, dass in den meisten Fällen ein besonderer Mann zur Kopfarbeit und ein ganz anderer zur Handarbeit nötig ist." (Taylor 1983: 40)

> Das ‚Sich-Drücken' oder Zurückhalten mit der Arbeit wird aufhören, weil kein Grund mehr dafür vorhanden sein wird." (Taylor 1995: 154 f.)

Die problemlose, massenhafte Rekrutierung und Eingliederung ungelernter Arbeiter:innen in die Produktionsabläufe ist hier angedacht. Sie setzte sich nach dem Zweiten Weltkrieg in Europa durch.[42]

Der auf der tayloristischen Arbeitsteilung basierende Fordismus disziplinierte die Arbeiter:innen und schuf durch höhere Löhne neue Konsummöglichkeiten für breite Bevölkerungsschichten.[43] Jenseits der Lohnarbeit entstanden Freiräume für soziale und kulturelle Aktivitäten, welche die Einbindung der zivilgesellschaftlichen Räume begünstigte:

> „Man denke an den Zuwachs, der dadurch sowohl an unseren täglichen Lebensbedürfnissen wie an Luxusgegenständen vorhanden sein würde. Man denke, welche Möglichkeiten sich damit eröffnen, die Arbeitsstunden, falls es wünschenswert erscheinen sollte, zu verkürzen, welche Zunahme an Gelegenheiten zur Erhöhung von Bildung und Kultur und zur Erholung damit geschaffen würde." (Taylor 1983: 154)

Zu Gramscis Lebzeiten, in der beginnenden Ära des Fordismus, war es keineswegs gewiss, ob sich die neue Produktionsweise als dominant erweisen und der „erzieherische Druck" in einem weitgehenden Einverständnis und gesellschaftlichem Konformismus münden würde. Früh wirft Gramsci die Frage auf, ob die mit den Zwängen der tayloristischen Arbeitsorganisation einhergehenden Freiheiten letztlich nicht doch als Elemente einer Disziplinierung begriffen werden müssten, die in funktionaler Abhängigkeit zu dem sich herausbildenden Produktionsmodell ständen (Gramsci 1991ff.: 130 ff.). Auch wenn Gramscis Analysen weit über den zeitgeschichtlichen Kontext hinausweisen, darf nicht

---

[42] Arbeiter:innen werden hier auf die kontinuierliche Wiederholung monotoner Arbeitsabläufe verpflichtet, planende und ausführende Arbeiten voneinander getrennt. Die Kluft zwischen Arbeiter:innen und den verschiedenen Stufen des Managements vergrößert sich.

[43] Ein sehr anschauliches Beispiel für die Konsummöglichkeiten, welche zugleich auch Formen der *Zurichtung* sind, gibt Gramsci in einem Brief vom 14. Januar 1929, in dem er sich bei seiner Frau Guilia nach dem neuen Metallbaukasten des gemeinsamen Sohnes erkundigt:

> „Im Allgemeinen finde ich, dass die moderne Kultur (amerikanischen Typs), deren Ausdruck der Metallbaukasten ist, dem Menschen etwas Trockenes, Maschinenmäßiges und Bürokratisches verleiht […]. Wie interessant muss es sein, die Rückwirkungen dieser pädagogischen Prinzipien im Verstand eines kleinen Kindes zu beobachten." (GB I: 69)

Der Metallbaukasten war in Italien damals ein populäres Spielzeug.

verkannt werden, dass seinen Untersuchungen diese konkrete Kapitalismusformation zugrunde liegt, welche er unter dem Stichwort „Fordismus“ bzw. „Amerikanismus“ problematisiert.

Joachim Hirsch und Roland Roth betonen in ihrer in den 1980er Jahren verfassten Analyse *Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Postfordismus*, dass die „fordistische Vergesellschaftungsform, die sich unter amerikanischer Hegemonie durchgesetzt hatte, eine Reihe international gemeinsamer und zusammenhängender Strukturmerkmale [aufwies]“, auch wenn „nationale Besonderheiten und Ungleichzeitigkeiten“ bestanden (Hirsch/Roth 1986: 46). Hirsch hebt diese gemeinsamen Strukturmerkmale auch in späteren Schriften hervor:

> „Der ‚keynesianische Wohlfahrtsstaat‘, der die politische Struktur der entwickelten kapitalistischen Länder in der Ära des Fordismus in unterschiedlichem Ausmaß, aber als bestimmende Tendenz geprägt hatte, gründete sich auf ein Akkumulationsregime, das sich durch hohe Wachstumsraten, die Ausdehnung des Massenkonsums, eine beschleunigte Durchkapitalisierung der Gesellschaft (insbesondere des Bereichs der Arbeitskraftreproduktion) und eine starke Ausdehnung der Lohnarbeit (zu Lasten agrarischer und handwerklicher Produktion) sowie häuslicher Dienste […] auszeichnete.“ (Hirsch 1990: 102)

In der gegenwärtigen historisch-gesellschaftlichen Situation, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, haben sich die Akkumulations- und Verwertungsbedingungen des Kapitals verändert. Die gesellschaftlichen Strukturen aber, so die grundlegende Erkenntnis der Hegemonietheorie, deren Kernaussagen vorliegende Arbeit teilt, konstituieren und erhalten sich nicht zuletzt über die Herstellung von Zustimmung und Einverständnis, die nicht nur den politischen Verhältnissen insgesamt gilt, sondern auch zu einer alltäglichen Praxis in Familie, Schule und am Arbeitsplatz wird (Eis/Hammermeister 2017: 131). Gesellschaftliche Entwicklungen werden also nicht nur „von oben“ gewaltsam repressiv oder ideologisch manipulativ durchgesetzt, sondern von den Beherrschten passiv akzeptiert oder sogar affirmiert, auch wenn die repressive Dimension nicht verschwindet (Merkens 2010: 194 f.). „[A]uf Hegemonie basierende Herrschaftsformen sind dadurch bestimmt, dass sie eine spezifische Balance zwischen den Elementen des Zwangs und des Konsenses realisieren“ (Merkens 2010: 195), denn auf Dauer lässt sich kein Macht- und Herrschaftsverhältnis ausschließlich über Repression aufrechterhalten.[44] Herrschaft beruht auf der dynamischen Fähigkeit dominanter Kräfte, ihre

[44] In welchem Verhältnis Zwang und Konsens zueinanderstehen und zur Stabilität des jeweiligen politischen Systems beitragen, muss immer wieder neu analysiert werden. Selbstredend

Werte und Normen als führend durchzusetzen, die nicht in einer binären Struktur, einem einfachen Befehls- und Gehorsamsschemata, aufgehen, sondern die gegnerischen und subalternen Interessen müssen Berücksichtigung finden.

> „Das hegemoniale Gegenüber von Herrschenden und Beherrschten, von Regierenden und Regierten, ist ein Verhältnis, das stets auf Kompromissen basiert, das durch Aushandlungskämpfe sowie das widersprüchliche Ringen der Subalternen […] um Partizipation und Teilhabe geprägt ist." (Merkens 2010: 195)

Hegemonie jedoch „kann nicht umhin, ihre materielle Grundlage in der entscheidenden Funktion zu haben, welche die führende Gruppe im entscheidenden Kernbereich der ökonomischen Aktivität ausübt" (Gramsci 1991ff.: 1567).

„Ideologisches Terrain" der gesellschaftlichen Kämpfe um Hegemonie – auch darin folgen die Überlegungen Gramsci – ist die *societa civile*, die so genannte *Zivilgesellschaft* (Gramsci 1991ff.: 1264). Sie umfasst, wie bereits oben dargestellt, sowohl staatliche als auch nicht staatliche Institutionen, schließt den Bereich der Erziehung und Bildung ein und besitzt eine relative gesellschaftliche Autonomie, d. h. sie kann nicht als funktionale und konsistente Reproduktionsbeziehung gedacht werden, in der Kapitalverwertungsstrategien unmittelbar aufgehen.

> „Gramsci macht in Schulen und anderen Hegemonialapparaten immer auch die Momente einer widerständigen und gegen-hegemonialen Praxis aus. Überhaupt basiert politische Hegemonie für Gramsci stets auf der Vermittlung gesellschaftlicher Antagonismen, die zwar die Vorherrschaft einer Gruppe qua Führung kennt, dennoch immer durchdrungen ist von oppositionellen Bewegungen." (Merkens 2004: 29)

Die *Zivilgesellschaft* nutzt Gramsci als einen analytischen Begriff. Er kann so von dem Bereich der *gesellschaftlichen Produktion* und der *societa politica*, der sog. *politischen Gesellschaft,* die den Staat im engeren Sinne umfasst, unterschieden werden. In der Realität jedoch bilden die drei genannten Sphären die widersprüchliche Einheit einer komplizierten sozialen Organisationsform. In diesem Zusammenhang weist Bernhard darauf hin:

> „Die Konzeptionen, Weltsichten, Ideologeme, die im zivilgesellschaftlichen Kontext entwickelt werden, sind nicht Ausfluss der Direktiven gesellschaftlicher Produktion oder politischer Gesellschaft, sondern setzen sich erst in einem widersprüchlichen

---

sind auch lange Phasen der repressiven Herrschaft in kapitalistischen Gesellschaften kein Einzelfall.

> Prozess in Angebote der Konsensbildung um, die auch in offene Gegensätze zu diesen Direktiven treten können." (Bernhard: 2005: 137 f.)

Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, Schulen und Universitäten staatliche Institutionen und zugleich „ideologisches Terrain" sind, also ein Bestandteil des integralen Staates, „auf dem die Menschen das Bewusstsein von den Strukturkonflikten" erlangen (Gramsci 1991ff.: 1264). Auf diesem Terrain eignen sich Heranwachsende gesellschaftspolitisches Deutungswissen und Weltdeutungen an. Sie übernehmen (un)bewusst Vorstellungen über Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und gestalten es dementsprechend mit. Zugleich können aber auch hier bestehende Herrschaftsverhältnisse in Frage gestellt, angefochten und verworfen werden. Auf diesem zivilgesellschaftlichen „ideologischen Terrain" finden Kämpfe um Hegemonie statt (Gramsci 1991ff.: 1264), d. h. das Verhältnis von Regierenden und Regierten, Führenden und Geführten konstituiert sich nicht zuletzt auf diesem Feld. Die politische Hegemonie einer gesellschaftlichen Gruppe/Klasse wird in fortlaufenden Auseinandersetzungen manifestiert oder auch zurückgewiesen und umgeschrieben. Wenn es auf dem „ideologischen Terrain" der Zivilgesellschaft darum gehen soll (Gramsci 1991ff.: 1264), „die Regierten von den Regierenden unabhängig zu machen, eine Hegemonie zu zerstören und eine andere zu schaffen" (Gramsci 1991ff.: 1325), dann ist m. E. eine (institutionelle) politische Bildungsarbeit unerlässlich, welche die Alltagspraxen in den Blick nimmt und die den Lehrenden als Lernenden begreift und umgekehrt.

Die in dieser Arbeit angestrebte pädagogische und politikdidaktische Deutung von Hegemonie veranschaulicht, dass Hegemonieverhältnisse wechselseitige Praxisverhältnisse sind. Einer dichotomen Festschreibung von Herrschaftsverhältnissen kann so entgegengewirkt werden. Jede gesellschaftliche Veränderung schließt die menschliche Selbstveränderung ein, sowie umgekehrt die Selbstveränderung Bedingung der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse ist; „jeder Lehrer [ist] immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer" (Gramsci 1991ff: 1335). Gramscis praxisphilosophisches gesamtgesellschaftliches Verständnis von Hegemonie rekurriert in seiner materialistischen Theoriebildung auf die *Feuerbachthesen* und nimmt das geforderte Maß an Selbstreflexivität auf.[45] Das Gramsciansche Hegemoniekonzept im Allgemeinen kann so als ein „pädagogisches Verhältnis" begriffen werden, als „ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen" (Gramsci 1991ff.: 1335). Besondere Bedeutung kommt

[45] So schreibt Marx in den *Thesen über Feuerbach*: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss" (MEW 3: 5 f.).

diesem Verhältnis sowohl in der theoretischen politischen Lernprozessanalyse zu als auch im praktischen (institutionell gebundenen) politischen Unterricht. Will dieser Lernbereich seinem eigenen Anspruch genügen, d. h. zu politischer Mündigkeit erziehen und zu selbstreflexiver Kritik befähigen, muss er die Wirkmächtigkeit hegemonialer Strukturen in den Blick nehmen, die in Abhängigkeit zum Alltagsverstand stehen, mit welchem sich das nachfolgende Unterkapitel beschäftigt.

3.4 Der Alltagsverstand als Ausgangspunkt kritisch-kollektiver Bewusstseins- und Bildungsprozesse

> „Der Alltagsverstand – italienisch *senso comune* – ist der Boden, auf dem wir uns alle immer schon bewegen."
>
> (Barfuss/Jehle 2014: 36)

Gesellschaft ist ein historischer Komplex menschlicher Verhältnisse, welcher von Menschen gemacht, nicht nur instabil und sich permanent verändert, sondern in vielfältiger Weise von Widersprüchen charakterisiert ist.

> „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbst gewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen." (MEW 8: 115)

Marx findet seinen theoretischen Schwerpunkt in der politischen Ökonomie und verfolgt damit das konkrete Ziel, das Alltagsleben bzw. -denken zu erfassen und umzuwälzen. In den politisch-ökonomischen sowie historisch konkreten Analysen wird jedoch der Alltagsverstand selten zu einer selbstständigen Kategorie systematischer Auseinandersetzungen.

Auf Grundlage der Marxschen Begrifflichkeiten analysiert Gramsci vor dem jeweiligen historisch-gesellschaftspolitischen Hintergrund die Bedeutung des Alltagsverstandes und dessen widersprüchliche Einbindung in die bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Hinblick darauf, wie die Subalternen selbst zu einer hegemonialen Kraft werden und sich aus Fremdbestimmung befreien können. Anlass, den Alltagsverstand entlang virulenter Fragen von Hegemonie zu erörtern, geben die praktisch gewonnenen Erfahrungen in der Turiner Rätebewegung. In den Jahren 1919/20 war der Umschlag der Revolte von den

Fabriken in die Gesellschaft misslungen.[46] Versuche der Turiner Fabrikräte die revolutionären Bestrebungen in einer institutionell emanzipativen Bildungspraxis zu verankern, welche über die Streik- und Besetzungsphase in den Turiner Fabriken hinaus kritische und selbst bestimmte Lernprozesse hätte initiieren können, waren gescheitert. „Hier machte er", Gramsci, wie Merkens festhält,

> „die Erfahrung, dass die Spontaneität und die Vielfältigkeit der Bewegung sich in mangelnder Kohärenz und geringer struktureller Verbindlichkeit niederschlugen, dass keine Vermittlung in die Gesellschaft gelang, die führend oder organisierend gewirkt hätte, so dass die notwendige politische und kulturelle Durchsetzungsfähigkeit der Räte ausblieb." (Merkens 2004: 32 f.)

Ausgehend von diesen Erfahrungen erklärt Gramsci die kritische Analyse des Alltagsverstandes zum wichtigsten Ausgangspunkt einer „Philosophie der Praxis" (Gramsci 1991ff.: 1395). Diese methodische Forderung nimmt die im Alltagsverstand enthaltenen Erfahrungen und Einsichten ernst und basiert auf einem Verständnis kritisch-kollektiver Bildungsprozesse, das die Blockierungen und Widersprüche ausfindig zu machen sucht, welche die alltäglichen Praxen und Selbstverständlichkeiten der Menschen bestimmen, die sich gesellschaftlich emanzipativen Projekten entgegenstellen.[47] Gramsci geht dabei davon aus, dass es „nicht einen einzigen Alltagsverstand" gibt, vielmehr ist er „eine Kollektivbezeichnung wie ‚Religion'", „ein historisches Produkt und ein geschichtliches Werden", dessen massenhaft wirksamen Elemente es in kritisch-kollektiven Bildungsprozessen für jede Zeit neu zu bestimmen gilt (Gramsci 1991ff.: 1377).

Der Alltagsverstand ist als „Philosophie der Nicht-Philosophen" (Gramsci 1991ff.: 1393) „spontan die Philosophie der Volksmenge" (Gramsci 1991ff.: 1395), „das heißt die unkritisch von den verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Milieus aufgenommene Weltauffassung" (Gramsci 1991ff.: 1393), die nicht nur das im Bewusstsein verankerte Selbst- und Weltverständnis umfasst, sondern auch alltägliche Handlungen und Praxen sowie unbewusste Dispositionen einschließt (Opratko 2014: 44). Ein entscheidendes Charakteristikum des Alltagsverstandes in der bürgerlichen Gesellschaft ist seine Widersprüchlichkeit, seine Inkohärenz. In der Regel ist die Weltauffassung des Alltagsverstandes „zufällig und zusammenhanglos", der einzelne gehört

---

[46] Siehe 3.1. Das Leben des Antonio Gramsci – sozio-biographische Facetten einer „Philosophie der Praxis".

[47] Nicht nur mangels anderer Lektüre setzt sich Gramsci im Gefängnis mit der „Regenbogenpresse" und „Trivialliteratur" auseinander, sondern er seziert sie im Hinblick auf den Alltagsverstand, in den sich die „Philosophie der Praxis" verändernd einmischen will.

> „gleichzeitig zu einer Vielzahl von Masse-Menschen, die eigene Persönlichkeit ist auf bizarre Weise zusammengesetzt: Es finden sich in ihr Elemente des Höhlenmenschen und Prinzipien der modernsten und fortgeschrittensten Wissenschaft, Vorurteile aller vorangegangenen, lokal bornierten geschichtlichen Phasen und Intuitionen einer künftigen Philosophie, wie sie einem weltweit vereinigten Menschengeschlecht zu eigen sein wird.“ (Gramsci 1991ff.: 1376)

Der Alltagsverstand ist also „ein zweideutiger, widersprüchlicher, vielgestaltiger Begriff“ (Gramsci 1991ff: 1397), „Ort einer spezifischen Widersprüchlichkeit“ (Merkens 2004: 33). Er ist „auf bornierte Weise neuerungsfeindlich und konservativ“ (Gramsci 1991ff.: 1397), zugleich können sich im Alltagsverstand Elemente von Marginalisierung, Ausbeutung und Unterdrückung verdichten, die zum „Ausgangspunkt des ‚Bruches‘ und der emanzipatorischen Umgestaltung von Gesellschaft“ werden (Merkens 2004: 33). „Aber die Existenz der objektiven Bedingungen oder Möglichkeiten oder Freiheiten reicht noch nicht aus: Es gilt, sie zu ‚erkennen‘ und sich ihrer bedienen zu können. Sich ihrer bedienen zu wollen“ (Gramsci 1991ff.: 1341). Emanzipatorische Lernprozesse werden demnach nicht als aufklärerische Praxis verstanden, die es „von außen“ an die Lernenden heranzutragen gilt, sondern sie finden ihre Basis im Alltagsverstand selbst, dessen Inkohärenzen Ausgangspunkt emanzipatorischer Lernprozesse sind (Rehmann 2008: 89).

Aufgabe eines reflektierten, progressiven politischen (Selbst-)Projektes muss es sein, die Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit des Alltagsverstandes wahrzunehmen, Überzeugungen und Urteile zu überprüfen und kritisch immer wieder neu in Frage zu stellen. Denn im Alltagsverstand haben sich sowohl rationale Denk- und Handlungsweisen als auch „unterschiedliche historische Epochen wie Gesteinsschichten“ und Überzeugungen sedimentiert (Rehmann 2008: 88), die „sich immer wieder verknöchern und nur aus Mangel an Kritik fortbestehen“ (Barfuss/Jehle 2014: 37). Die bürgerliche Hegemonie erlangt ihre Stabilität über den Alltagsverstand, in dem sich Selbstverständlichkeiten und gewohnte Praxen festschreiben (Opratko 2014: 45), welche „von der Vergangenheit ererbt und ohne Kritik übernommen“ wurden (Gramsci 1991ff.: 1384). Sowie gesellschaftliche Gruppen des herrschenden Machtblocks danach trachten, ihrer Weltauffassung entsprechend, „einen bestimmten Alltagsverstand zu überwinden, um daraus einen anderen, zur Weltauffassung der führenden Gruppe besser passenden zu schaffen“ (Gramsci 1991ff.: 1395 f.), so müssen im fortwährenden Kampf auch die subalternen gesellschaftlichen Kräfte darum ringen, andere Weltauffassungen im Denken und Handeln des Alltagsverstandes zu etablieren. Jehle hat darauf hingewiesen, dass der italienische Ausdruck *senso comune*, der in der deutschen

Gramsci-Rezeption weitestgehend mit Alltagsverstand übersetzt werde, keineswegs zufällig mit dem für die hegemonietheoretische Diskussion zentralen Begriff des Konsenses eng verbunden ist. Im Deutschen fehle jedoch ein „eindeutiges Äquivalent“ und der „linguistische[] Kontakt“ werde so zerschnitten (Jehle 1994: Spalte: 163 ff.). Diese Übersetzung biete aber den Vorteil, „dass die Orientierungsfähigkeit in den Problemen des Alltagslebens als eigenständiges Moment der praktischen Klugheit ernst genommen wird“ (Jehle 1994: Spalte: 166).[48]

Für ein politisch emanzipatives Projekt stellt sich mit Gramsci die Frage, wie Lernende in politischen Lernprozessen die Fähigkeit entwickeln können, nicht in vorgefertigten Strukturen zu denken und zu handeln und „dem eigenen Handeln eine bewusste Richtung“ geben können (Gramsci 1991ff.: 1379). Kritisch an der immer wieder neu in Frage zu stellenden Kohärenz zu arbeiten, bedeutet sich mit dem „gesunde[n] Kern des Alltagsverstandes“ zu verbünden (Gramsci 1991ff.: 1379), den Gramsci als *buonsenso* bezeichnet und der im Deutschen in der Regel ein wenig missverständlich mit „gesunder Menschenverstand“ übersetzt wird.[49] Die im Alltagsverstand enthaltene „gewisse Dosis von ‚Experimentiergeist‘ und unmittelbarer Realitätsbeobachtung“ gilt es zu entwickeln (Gramsci 1991ff.: 1338).

3.4.1 Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft

Damit die Subalternen nicht zu politisch passiven Opfern oder auch zu Mitakteur:innen einer fremdbestimmten Geschichte werden, müssen sie sich als gesellschaftliches Wesen in ihrer gesellschaftlichen Tätigkeit und Pluralität verstehen. Das *menschliche Wesen* realisiert sich für Gramsci in gesellschaftlich bestimmten (Praxis-) Verhältnissen als ein widersprüchliches Werden. Nur im Kontext des gesellschaftlichen Ganzen, d. h. nur im Zusammenhang mit den historisch-spezifischen Produktions- und kulturellen Lebensweisen kann der

[48] Gleichwohl soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Frage einer angemessenen Übersetzung von Gramscis Begriff des *senso comune* in der Gramsci-Forschung bis heute kontrovers geblieben ist. So wird der Begriff in der deutschen Fassung eines viel beachteten Aufsatzes von Stuart Hall als „Alltagsbewusstsein“ übersetzt (Hall 1989a: 79 ff.). Zugleich weist Sutter darauf hin, dass auch Pierre Bourdieu den Begriff „Alltagsbewusstsein“ vereinzelt verwendet, ihn aber mit anderen Akzenten als Gramsci versieht (Sutter 2016: 60 ff.).

[49] Der Begriff *buonsenso* kann m. E. eher als *guter Sinn* ins Deutsche übersetzt werden. Opratko verweist darauf, dass „Gesund- und Krankheitsmetaphern in der Gesellschaftstheorie grundsätzlich problematisch“ sind (Opratko 2014: 45). In Anlehnung daran, werde ich im Folgenden von *buonsenso* sprechen, sofern ich nicht aus der Literatur zitiere.

Mensch analysiert werden, der sich keinem ‚natürlichen Ursprung' verdankt (Merkens 2004 30). Damit hebt Gramsci die von Grund auf gesellschaftliche Komponiertheit der *menschlichen Natur* hervor. Der Mensch artikuliert sich fortwährend als „das Ensemble der historisch bestimmten gesellschaftlichen Verhältnisse" (Gramsci 1991ff.: 1574), was „die Idee des Werdens" einschließt (Gramsci 1991ff.: 891). „Die Idee des Werdens" kann nicht gleich gesetzt werden mit dem „Fortschritt", auch wenn die „Fortschrittsidee" mit „der Idee des Werdens" verknüpft ist (Gramsci 1991ff.: 1339 f.).

> „Der Fortschritt ist eine Ideologie, das Werden ist eine philosophische Konzeption. Der ‚Fortschritt' hängt von einer bestimmten Mentalität ab, in deren Konstitution gewisse historisch determinierte kulturelle Elemente eingehen; das ‚Werden' ist ein philosophischer Begriff, in dem der Fortschritt abwesend sein kann." (Gramsci 1991ff.: 1338 f.)

Der Mensch verändert sich beständig „mit dem Sich-Verändern der gesellschaftlichen Verhältnisse" (Gramsci 1991ff.: 891), was keinen Automatismus des Fortschritts impliziert.

Die „Philosophie der Praxis", die nicht von der Politik zu trennen ist,

> „muss folglich erklären, wie es kommt, dass zu jeder Zeit viele Systeme und Strömungen der Philosophie koexistieren, wie sie entstehen, wie sie sich verbreiten, warum sie bei der Verbreitung gewissen Bruchlinien und gewissen Richtungen folgen usw. Dies zeigt, wie sehr es nötig ist, die eigenen Irritationen von der Welt und vom Leben kritisch und kohärent zu systematisieren und genau festzulegen, was unter ‚System' verstanden werden soll, damit es nicht im pedantischen und professoralen Sinn des Wortes verstanden wird. Aber diese Ausarbeitung darf und kann nur im Rahmen der Philosophiegeschichte gemacht werden, die zeigt, welche Ausarbeitung der Gedanke im Laufe der Jahrhunderte erfahren hat und welche kollektive Anstrengung unsere aktuelle Denkweise gekostet hat, die diese gesamte vergangene Geschichte resümiert und umfasst, auch in ihren Irrtümern und ihren Wahngebilden, wobei im Übrigen, auch wenn sie in der Vergangenheit begangen und berichtigt worden sind, nicht ausgemacht ist, dass sie sich in der Gegenwart nicht wiederholen und erneut berichtigt zu werden verlangen." (Gramsci 1991ff.: 1379)

Wie bereits oben erwähnt, grenzen sich Gramscis theoretische Ansätze explizit von einem analytisch ontologischen Verständnis der Menschwerdung ab, welches er als ein „‚theologisches' und ‚metaphysisches' Überbleibsel" brandmarkt (Gramsci 1991ff.: 890). Als „concordia discors", als unharmonische Harmonie, „die nicht von der Einheit ausgeht, sondern in sich die Gründe einer möglichen Einheit hat", stellt sich der Mensch als Widerspruch dar (Gramsci 1991ff.: 891). Die Frage: „Was ist der Mensch?" ist „keine abstrakte und objektive Frage"

(Gramsci 1991ff.: 1346 f.). Die „Philosophie der Praxis“ liefert den Nachweis, „dass es kein abstraktes ‚menschliches Wesen‘ gibt“ (Gramsci 1991ff.: 1574). Die bisherige Philosophie, so Gramscis Kritik, reduziert den Menschen auf seine Singularität:

> „Bei jedem Einzelmenschen lässt sich finden, was jeder ‚Einzelmensch‘ ist. Aber uns interessiert nicht, was jeder Einzelmensch ist, was schließlich heißt, was jeder Einzelmensch in jedem Einzelmoment ist. Wenn wir dies bedenken, sehen wir, dass wir, wenn wir uns die Frage stellen, was der Mensch ist, sagen wollen: Wozu kann der Mensch werden, ob nämlich der Mensch das eigene Schicksal beherrschen kann, ob er ‚sich machen‘ kann, sich ein Leben schaffen kann. Sagen wir also, dass der Mensch ein Prozess ist und dass er genau der Prozess seiner Handlungen ist.“ (Gramsci 1991ff.: 1346)

Dementsprechend will die „Philosophie der Praxis“ den Begriff vom Menschen reformieren:

> „Das heißt, man muss den Menschen als eine Abfolge tätiger Verhältnisse (als einen Prozess) begreifen, wobei die Individualität die größte Bedeutung hat, jedoch nicht das einzige Element ist, das es zu berücksichtigen gilt.“ (Gramsci 1991ff.: 1347)

Die „Individualität“ des Menschen muss in seiner historisch-tätigen Beziehung zum gesellschaftlichen Ganzen analysiert werden. „Der Mensch ist“, so Gramsci,

> „zu begreifen als ein geschichtlicher Block von rein individuellen, subjektiven Elementen und von massenhaften, objektiven oder materiellen Elementen, zu denen das Individuum eine tätige Beziehung unterhält.“ (Gramsci 1991ff.: 1341)

Diese Matrix nimmt nicht nur die historische und gesellschaftliche Rückgebundenheit aller Bildungs- und Erziehungsprozesse des Menschen in den Blick; sie ist auch mit Elementen einer eingreifenden, gesellschaftsverändernden Praxis verknüpft, deren grundlegendes und bestimmendes Moment die Selbstpotenzierung der Subjekte ist. Die „tätige Beziehung“, die Aneignung und (Um-) Gestaltung des gesellschaftlichen Ensembles „heißt sich selbst zu potenzieren, sich selbst zu entwickeln“ (Gramsci 1991ff.: 1341 f.). Von den gesellschaftlichen Verhältnissen und seinen konkreten Lebensbedingungen wird die „eigene Persönlichkeit“ des Individuums „geschaffen“, welche nach „Maßgabe der eigenen Machtgrenzen“ aktiv über die individuell historisch-spezifische Verarbeitung des Gesellschaftlichen auf die Verhältnisse und die damit verbundenen Lebensumstände zurückwirkt (Gramsci 1991ff: 1341; siehe Merkens 2004: 31). Die *Persönlichkeitsentwicklung* ist also Gramsci zufolge eine „tätige Beziehung“ und

nicht ein individueller Prozess (Gramsci 1991ff.: 1341). Der Mensch verwirklicht sich in der bewussten selbst ermächtigenden Aneignung von Gesellschaft, was für Gramsci ein politischer Prozess ist:

> „Daher kann man sagen, dass der Mensch wesentlich ‚politisch' ist, denn die Tätigkeit zur bewussten Umformung und Leitung der anderen Menschen verwirklicht seine ‚Menschlichkeit', ‚sein menschliches Wesen'." (Gramsci 1991ff.: 1342)

Auf der Grundlage dieser gesellschaftsanthropologischen Auslegung des Menschen werden die Konturen des Gramscianschen Bildungs- und Erziehungsverständnis erkennbar.[50] Im Zentrum von Gramscis Überlegungen steht die geschichtsphilosophische Selbstermächtigung des Menschen zum geschichtspolitischen Handeln. Gramsci hebt in der historisch-materialistischen Anthropologie hervor, dass

---

[50] Andreas Merkens verweist in diesem Zusammenhang auf eine biographische Notiz in den Gefängnisbriefen, in denen sich Gramsci wiederholt mit Erziehungs- und Bildungsfragen auseinandersetzt und die sein Verständnis von einer universalen Persönlichkeitsentwicklung erkennen lassen. So äußert er sich am 1. August 1932 in einem Brief an seine Frau Giulia über die Entwicklung ihrer gemeinsamen Kinder:

> „Auch was du [Giulia, J.H.] über Delio und Giuliano [Söhne von Guilia Schucht und Antonio Gramsci, J.H.] und ihre Neigungen schreibst, ließ mich daran denken, dass du noch vor einigen Jahren glaubtest, Delio hätte eine starke Neigung für konstruktive Ingenieurwissenschaften, während es heute den Anschein hat, als träfe dies für Giuliano zu und Delio wäre dagegen eher begabt für Literatur und…die Konstruktion von Poesie. Ich sage Dir, dass ich in Wahrheit nicht an diese allgemeinen, so frühreifen Neigungen glaube und wenig Vertrauen in Deine Fähigkeit habe, ihren Hang in Richtung einer beruflichen Orientierung zu erkennen. Ich glaube, dass in jedem von ihnen, wie bei allen Kindern, alle Neigungen sowohl für Praxis als auch für Theorie und Phantasie vorhanden sind und es daher richtig wäre, sie in diesem Sinne zu einer harmonischen Mischung aller intellektuellen und praktischen Fähigkeiten anzuleiten, die sich dann zu gegebener Zeit spezialisieren werden auf der Basis einer Persönlichkeit, die im umfassenden und integralen Sinne kraftvoll geformt ist. Der moderne Mensch sollte eine Synthese all dessen sein, was als Nationalcharakter…unterstellt wird: Der amerikanische Ingenieur, der deutsche Philosoph, der französische Politiker, man müsste dann sozusagen den italienischen Renaissancemenschen neu erschaffen, einen modernen Typus des Leonardo da Vinci, der unter Beibehaltung seiner starken Persönlichkeit und individuellen Originalität zum Massen- und Kollektivmenschen geworden ist. Eine Kleinigkeit, wie Du siehst. Du wolltest Delio Leo nennen; wieso haben wir nie daran gedacht, ihn Leonardo zu nennen?" (GB I: 113 f.; siehe Merkens 2004: 31 f.)

> „jedes Individuum nicht nur die Synthese der bestehenden Verhältnisse ist, sondern auch die Geschichte dieser Verhältnisse, das heißt, es ist die Zusammenfassung der gesamten Vergangenheit. Man wird sagen, es sei recht wenig, was das einzelne Individuum seinen Kräften gemäß zu ändern vermag. Was nur bis zu einem gewissen Punkt stimmt. Denn der einzelne kann sich mit all denen zusammenschließen, die dieselbe Veränderung wollen, und wenn diese Veränderung vernünftig ist, kann der einzelne sich in einem imponierenden Ausmaß vervielfachen und eine Veränderung erzielen, die viel radikaler ist, als es auf den ersten Blick möglich erscheint.“ (Gramsci 1991ff.: 1348)

Diese historisch-materialistische Anthropologie zielt auf einen Bildungsprozess bzw. „einen Prozess praktisch-kritischer Subjektwerdung, der die subalternen Akteure befähigt, sich als Synthese und Geschichte der Verhältnisse zu erkennen und sich damit zum politischen Akteur im geschichtlichen Werden zu erheben“ (Merkens 2004: 32). Nur so kann das Permanente der gesellschaftlichen Verhältnisse grundlegend verändert werden. Jede gesellschaftliche Veränderung schließt die menschliche Selbstveränderung ein, sowie die Selbstveränderung Bedingung der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse ist.

> „Daher kann man sagen, dass jeder in dem Maße selbst anders wird, sich verändert, in dem er die Gesamtheit der Verhältnisse, deren Verknüpfungszentrum er ist, anders werden lässt und verändert. In diesem Sinn ist und kann der wirkliche Philosoph nichts anderes sein als der Politiker, das heißt der tätige Mensch, der die Umwelt verändert, wobei unter Umwelt das Ensemble der Verhältnisse zu verstehen ist, die jeder einzelne eingeht.“ (Gramsci 1991ff.: 1348)

Bildung bedeutet die intellektuelle Konfrontation mit der Wirklichkeit, die wiederum selbst ein praktisches Element des Lebensprozesses ist.

> „Dieser Begriff von Bildung greift die Dialektik von Innenwelt und Außenwelt in der Bildung auf und entwirft Bildung als eine Kraft, die mit der Weiterentwicklung des Individuums die aktive Veränderung der gesellschaftlichen Umstände impliziert.“ (Bernhard 2005: 95)

Eine notwendige Voraussetzung ist die Analyse der in lebensweltlichen Sozialisationsprozessen erworbenen Wahrnehmungsmuster, Denk- und Handlungsweisen, welche zu einem praktischen Element des gesellschaftlichen Lebens und seiner Veränderung werden.

> „Der Anfang der kritischen Ausarbeitung ist das Bewusstsein dessen, was wirklich ist, das heißt ein ‚Erkenne dich selbst‘ als Produkt des bislang abgelaufenen Geschichtsprozesses, der in einem selbst eine Unendlichkeit von Spuren hinterlassen

> hat, übernommen ohne Inventarvorbehalt. Ein solches Inventar gilt es zu Anfang zu erstellen.“ (Gramsci 1991ff.: 1376)

Von Geburt an hat der Mensch Teil an einer Weltauffassung, „die mechanisch von der äußeren Umgebung ‚auferlegt‘ ist und zwar von einer der vielen gesellschaftlichen Gruppen, in die jeder automatisch von seinem Eintritt in die bewusste Welt an einbezogen ist“ (Gramsci 1991ff.: 1375). Der Zerrissenheit des Alltagsverstandes in Selbst- und Weltverhältnis, dem Dilemma „Konformist irgendeines Konformismus“ zu sein (Gramsci 1991ff.: 1376) und der daraus resultierenden politischen Passivität und Resignation gilt es in Bildungsprozessen, welche die historische (Selbst-) Bewusstwerdung befördern, entgegenzuwirken (Merkens 2004: 34). Gramsci spricht an einer anderen Stelle im Hinblick auf die Herausbildung eines kritischen Alltagsverstandes u. a. von der Notwendigkeit, einen „Geist der Abspaltung“ zu entwickeln, dessen „erste Bedingung die genaue Kenntnis des Feldes ist“ (Gramsci 1991ff.: 374; siehe Merkens 2004: 34).

Für die politische Bildungsarbeit, die den Anspruch erhebt, auf gesellschaftliche Mündigkeit zu zielen, bedeutet dies zunächst, dass sie die Subjekte befähigen muss, ein analytisch distanziertes und kritisch reflektierendes Verhältnis zum *eigenen Ich* einzunehmen. Sie muss zudem die Lernenden darin bestärken,

> „die eigene Weltauffassung bewusst und kritisch auszuarbeiten und folglich, im Zusammenhang mit dieser Anstrengung des eigenen Gehirns, die eigene Tätigkeitssphäre zu wählen, an der Hervorbringung der Weltgeschichte aktiv teilzunehmen, Führer seiner selbst zu sein und sich nicht einfach passiv und hinterrücks der eigenen Persönlichkeit von außen den Stempel aufdrücken zu lassen.“ (Gramsci 1991ff.: 1375)

Eine derart gestaltete politische Bildungsarbeit zielt auf die Selbstermächtigung der Subjekte und stellt in Folge immer wieder herrschende Wissens- und Lernpraxen in Frage. Das „bedeutet nicht nur, individuell ‚originelle‘ Entdeckungen zu machen, es bedeutet auch und besonders, bereits entdeckte Wahrheiten kritisch zu verbreiten, sie sozusagen zu ‚vergesellschaften‘“ (Gramsci 1991ff.: 1377).

3.4.2 Die ideologische Besetzung des Alltagsverstandes

Gramscis Überlegungen zum Alltagsverstand nehmen die auf Sardinien gewonnenen Erfahrungen kritisch reflexiv auf und zeichnen ein komplexes Bild, das zum Leitfaden der konkreten Untersuchung der ideologischen Verhältnisse wird. So diskutiert Gramsci die ideologische Besetzung des Alltagsverstandes am Beispiel

der Religion, die gerade in den ländlichen Regionen Italiens in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine außerordentliche Stellung einnimmt.

> „Die Hauptelemente des Alltagsverstandes werden von den Religionen geliefert, und folglich ist die Beziehung zwischen Alltagsverstand und Religion viel enger als zwischen Alltagsverstand und philosophischen Systemen der Intellektuellen." (Gramsci 1991ff.: 1394)

Um die ideologische Besetzung des Alltagsverstandes analysieren zu können, bedarf es eines differenzierten Blickes auf die den gegenwärtigen Alltagsverstand prägenden ideologischen Verhältnisse, welche die Untersuchung anleiten.

> „Jede Religion, auch die katholische (sogar besonders die katholische, gerade aufgrund ihrer Anstrengungen, ‚an der Oberfläche' einheitlich zu bleiben, um nicht in Nationalkirchen und in soziale Schichtungen auseinander zu brechen), ist in Wirklichkeit eine Vielzahl unterschiedlicher und oft widersprüchlicher Religionen: Es gibt einen Katholizismus der Bauern, einen Katholizismus der Kleinbürger und Arbeiter aus der Stadt, einen Katholizismus der Frauen und einen Katholizismus der Intellektuellen, der ebenfalls bunt gescheckt und unzusammenhängend ist." (Gramsci 1991ff.: 1394)

Aber nicht nur die aktuell existierenden verschiedenen Formen des Katholizismus wirken im „gegenwärtigen Alltagsverstand" (Gramsci 1991ff.: 1394). Beeinflussende Komponenten des gegenwärtigen Alltagsverstandes sind, so Gramsci, auch

> „die vorhergehenden Religionen und die vorhergehenden Formen des gegenwärtigen Katholizismus, die ketzerischen Volksbewegungen, die mit den vergangenen Religionen verbundenen wissenschaftlichen Formen von Aberglauben usw." (Gramsci 1991ff.: 1394)

Jehle und Barfuss heben im Hinblick auf die Bedeutung, die Gramsci der Religion beimisst, die Arbeiten des 1975 ermordeten italienischen Filmregisseurs, Schriftstellers und Kritikers Pier Paolo Pasolini hervor (Barfuss/Jehle 2014: 39 ff.). In der italienischen Tageszeitung *Corriere della Sera* veröffentlichte Pasolini in den 1970er Jahren eine Reihe von Polemiken, in denen er die plakative These vertrat, dass im fordistischen Italien die Herrschaftsideologie des Katholizismus durch einen „neue[n] laizistische[n] Hedonismus" abgelöst worden sei, der „einen Prozess der Nivellierung" zwischen den Gebieten der Peripherie und den Stadtzentren eingeleitet habe (Pasolini 2011: 41). Unter „hedonistischer Ideologie" versteht Pasolini die „Ideologie des Konsums und [die] daraus folgende[]

modernistische[] Toleranz amerikanischer Machart“, „das Anheizen der Konsumwut, die Mode, die Medien (allen voran in gewaltigem Ausmaß das Fernsehen)“ (Pasolini 2011: 48). Hauptmerkmal dieses Prozesses sei das Verschwinden der Kultur als Grundlage des gesellschaftlichen Fortschritts.

> „Die vorausgegangene Herrschaftsideologie war, wie man weiß, die Religion: Der Katholizismus war in der Tat formal das einzige kulturelle Phänomen, das alle Italiener ‚einte‘. Heute muss er nun mit jenem neuen, ‚vereinheitlichenden‘ Kulturphänomen – dem allgemeinen Hedonismus – konkurrieren; und die neue Herrschaft hat schon seit einigen Jahren begonnen, ihn als Konkurrenten auszuschalten. Tatsächlich gibt es nichts Religiöses mehr in dem vom Fernsehen propagierten und verordneten Idealbild des jungen Mannes und der jungen Frau. Es sind zwei Personen, deren Leben sich nur über Konsum-Güter bestätigt (auch wenn sie immer noch sonntags zur Kirche gehen – im Auto selbstverständlich). Die Italiener haben dieses neue Modell mit Begeisterung akzeptiert, dieses Verhaltensmuster, das ihnen das Fernsehen gemäß den Normen der Produktion, dieser Schöpferin allen Wohlstands (oder besser: Retterin aus dem Elend), verordnet hat.“ (Pasolini 2011: 41)

Vor diesem Hintergrund spricht Pasolini von einer „anthropologischen Revolution in Italien“ (Pasolini 2011: 47); im Konsumismus sieht er einen Totalitarismus, der die Konsumideologie auf die gesamte Welt ausdehnen wolle. Die bisweilen überspitzte Reaktion Pasolinis lässt erkennen, „welche kulturelle Erschütterung die konsumistische Umgestaltung der Gesellschaften damals darstellte“ (Barfuss/Jehle 2014: 40). Die durch Rationalisierung und Massenproduktion ausgelösten Produktivitätssteigerungen, welche die Spielräume der Unternehmen erheblich erweiterten und den Unternehmen die Möglichkeit boten, die Preise für Waren zu senken, Gewinne sowie Löhne zu erhöhen bzw. die Arbeitszeiten zu reduzieren und damit neue Formen der Konsummöglichkeiten schufen, hat Gramsci im Unterschied zu Pasolini nur in Ansätzen kennen gelernt und analysiert. Henry Fords Schriften, welche den Zusammenhang von Massenproduktion und -konsumtion zur künftigen Unternehmensphilosophie erheben, finden zwar bereits in der Zwischenkriegszeit größere Verbreitung in Europa, endgültig setzt sich diese Form der Kapitalverwertung und das damit verbundene Gesellschafts- und Konsummodell aber erst nach dem Zweiten Weltkrieg durch. Eine Folge dieser neuen Kapitalverwertungsstrategie ist laut Pasolini die Zerstörung der vielfältigen sozialen Lebensformen, „die Gleichförmigkeit in den Lebensäußerungen“, die Einebnung der Kulturen (Pasolini 2011: 60). Freiheitsvorstellungen seien in dieser konsumistischen Massenkultur mit einer „Pflicht“ zum Konsumieren aufgeladen worden: „Der Drang zu konsumieren ist der Drang, einem unausgesprochenen Befehl zu gehorchen“ (Pasolini 2011: 60). Mit dem Gefühl von Freiheit erfüllen die Menschen Konsumimperative, deren Durchsetzung „durch die Revolution in

den Infrastrukturen und die Revolution im Informationswesen“ garantiert werde (Pasolini 2011: 41).

> „Kein faschistischer Zentralismus hat das geschafft, was der Zentralismus der Konsumgesellschaft geschafft hat. Der Faschismus propagierte ein reaktionäres und monumentales Modell, das aber auf dem Papier blieb. Die verschiedenen Sonderkulturen (die der Bauern, der Subproletarier, der Arbeiter) orientierten sich weiter unbeirrbar an ihren überlieferten Modellen […]. Mit Hilfe des Fernsehens hat das Zentrum das ganze Land, das historisch außerordentlich vielfältig […] war, seinem Bilde angeglichen. […] Das Zentrum erhob seine Modelle, wie gesagt, zur Norm, zu Normen der neuen Industrialisierung, die sich nicht mehr zufriedengibt, dass der ‚Mensch konsumiert‘, sondern mit dem Anspruch auftritt, es dürfe keine andere Ideologie als die des Konsums geben.“ (Pasolini 2011: 40 f.)

Die Anforderungen der Konsumgesellschaft, so Pasolini, werden von den Individuen kollektiv verinnerlicht. Diese konformistische Anpassung an den transformierten Kapitalismus führe – weitergehender als der Faschismus der Vorkriegszeit – zu einer Auslöschung kultureller Differenzen, zur Beseitigung aller Formen des Andersseins. Er erhebe den kleinbürgerlichen Menschentypus zum einzig nachahmenswerten Modell, von dem kein Teil der Gesellschaft verschont bleibe.

Angesichts der sich in den 1950er Jahren rasch in Europa ausbreitenden Massenkommunikation, „die den Alltagsverstand mit ihrer Konsumausrichtung wirksam mitformt“ (Barfuss/Jehle 2014: 41), wirken Pasolinis Befürchtungen – wenn auch überspitzt provozierend – nicht ganz unberechtigt: Scheint die Welt bis in die 1980er Jahre doch aus Konsument:innen zu bestehen, in der vermeintlicher Weise Klassenunterschiede keine Rolle mehr spielen. Die seit Mitte der 1980er Jahre sich in vielen europäischen Ländern etablierenden neuen neoliberalen Erscheinungsformen wie die Einführung eines dualen Rundfunksystems „vom öffentlich-rechtlichen ‚Staats‘-Rundfunk zu einer gemischten Form mit einer Vielzahl von Privat- und Spartensendern“ stellen einen weiteren Einschnitt dar, der „mit einer zunehmenden Segmentierung der Öffentlichkeit und einer wachsenden Kommerzialisierung“ einhergeht (Barfuss/Jehle 2014: 41). Über dreißig Jahre Privatfernsehen haben die politische Kultur nachhaltig verändert; dies gilt insbesondere für Italien: Denn lange bevor Silvio Berlusconi Italiens Regierungschef wurde, gehörten dem „Medienzar“ drei Fernsehsender, in denen er in willfährigen Polit-Talk-Shows „seine Anhängerschaft im Stil eines Fanclubs organisierte“ und vermittelt über die Medienmacht politische Hegemonie bereits vor dem Regierungsantritt ausübte (Barfuss/Jehle 2014: 41). Die Allgegenwart der *Forza Italia* hat im Alltagsverstand Spuren hinterlassen.

Kritisch anzumerken ist jedoch, dass wider Pasolinis Annahme einer gesellschaftlichen Totalität des fordistischen Konsummodells die Deutungsmacht nie vollständig und unumstritten ist, auch wenn nicht von einem völlig offenen Prozess gesprochen werden kann. Pasolinis Augenmerk richtet sich primär, mit Gramsci gesprochen, auf „die unkritisch von den verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Milieus aufgenommene Weltauffassung" (Gramsci 1991ff.: 1393). Er befürchtet, dass durch den allgegenwärtigen medial vermittelten Konsumzwang die im Alltagsverstand enthaltene „gewisse Dosis von ‚Experimentiergeist' und unmittelbarer Realitätsbeobachtung" verloren gehen könnte (Gramsci 1991ff.: 1338). Der Alltagsverstand ist aber, Gramsci folgend, „keine einheitliche, in Raum und Zeit identische Auffassung" (Gramsci 1991ff.: 1393 f.), sondern wird von der Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit der bürgerlichen Gesellschaft bestimmt.[51] Die fordistische Regulationsweise stand, wie jede andere kapitalistische Regulationsweise, vor der Herausforderung, ein reproduktives Entsprechungsverhältnis von Arbeits- und Lebensverhältnissen zu schaffen, aufrecht zu erhalten und zu erneuern. Die hegemoniale Durchsetzung der jeweiligen Produktions- und Lebensweise und die Aufrechterhaltung der Reproduktionsanforderungen setzen laut Gramsci ein pädagogisches Regieren voraus: „Erziehungs- und Bildungsaufgabe des Staates"[52] ist es,

> „die Moral der breitesten Volksmassen den Erfordernissen der ständigen Entwicklung des ökonomischen Produktionsapparates anzupassen, folglich auch physisch neue Menschheitstypen herauszuarbeiten." (Gramsci 1991ff.: 1544)

Der moderne bürgerliche Staat, d. h. der integrale und erzieherische Staat expandiert auch auf ursprünglich nicht staatlichen Terrains, denn um wirklich hegemonial führend agieren zu können, bedarf es notwendigerweise einer Erweiterung seines Handlungsfeldes. Die Grenzen von Staat und Zivilgesellschaft im modernen bürgerlichen Staat sind vielfältig und fließend, greifen ineinander und umfassen differente zivilgesellschaftliche Terrains, auf denen um kulturelle und politische Hegemonie gerungen wird. Führung, ob sie nun kulturell, politisch, moralisch-ethisch ausgerichtet ist, vergesellschaftet sich in pädagogischen Formen. Das heißt, damit sich spezifische Welt- und Lebensdeutungen als führend durchsetzen, müssen diese gesellschaftlichen Projekte eine erzieherische Wirkung entfalten und Einfluss nehmen auf das Denken bzw. Handeln der Menschen (Merkens 2010: 195 ff.).

---

[51] Siehe 3.4.3. Ungleichzeitigkeit und Alltagsverstand.

[52] Siehe 3.6. Erziehung und Bildung in den Gefängnisheften und -briefen.

Die These von Pasolini bleibt tagespolitisch nachvollziehbar, sie spart aber das komplexe Verhältnis von Religion und Alltagsverstand als ein vielfältig strukturiertes Feld von Wechselbeziehungen aus. Die Kirchen waren und sind mit ihren Wohlfahrtsverbänden immer in die widersprüchlichen Entwicklungstendenzen kapitalistischer Reproduktion, in die Regulation des Sozialen integriert (Lanz 2016: 18), und sie nehmen Einfluss auf den gegenwärtigen Alltagsverstand:

> „So ist in den letzten Jahrzehnten gerade die Durchsetzung neoliberaler Wirtschaftskonzepte in vielen Fällen damit verbunden, dass Regierungen […] gesellschaftlich desintegrierende Wirkungen mit der verstärkten Förderung religiöser Institutionen abfedern und kompensieren oder ihre eigene Autorität mit derjenigen der Kirche zusätzlich festigen wollen." (Lebuhn/Schmidt 2016: 8)

Auch spielt im staatlichen Bildungsauftrag der Religionsunterricht eine nicht zu unterschätzende Rolle: In der Bundesrepublik Deutschland beispielsweise ist Religion das einzige Unterrichtsfach, das im Grundgesetz „mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schule" als „ordentliches Lehrfach" für öffentliche Schulen garantiert wird, welches nach Konfessionen getrennt unterrichtet werden muss (Art. 7 Abs. 3 GG); zudem ist die erteilte Note versetzungsrelevant. Religion erweist sich nicht nur als ein Mittel zur Durchsetzung von Herrschaft, „sondern sie ist oftmals ein möglicher sozialer Identitäts- und Hoffnungsanker für Deklassierte", bisweilen auch „Ausgangspunkt von Mobilisierungen für ein besseres Leben und eine bessere Gesellschaft" (Lebuhn/Schmidt 2016: 8 f.).

In Anlehnung an Pasolini kann festgehalten werden, dass die primär fordistische Regulation in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg in Europa zu einer wachsenden religiösen Gleichgültigkeit und zu einem ungeahnten Ausmaß bürgerlichen Konsums geführt hat. Der Abbau sozialstaatlicher Regulierungen und die zunehmenden ökonomischen und sozialen Ungleichheiten wiederum haben die Popularität religiöser Bewegungen erneut gestärkt (Lebuhn/Schmidt 2016: 9). So befinden sich auch außerhalb Europas religiöse Bewegungen, wie die Evangelikalen in den USA beispielsweise, im Aufschwung: Der neoliberale *Workfare*-Staat erfreut sich dort bei rechten Protestant:innen großer Beliebtheit (Solty 2016: 35 ff.).

Ausgespart bleibt bei Pasolini, dass auch bei der fordistischen Hegemonie von einem erzieherischen Verhältnis auszugehen ist, welches zwar tendenziell totalitär, aber in dem auch immer Subversion und Widerstand eine Rolle spielten. Die zeitweilige Stabilität des fordistischen Staates erklärt sich – und insofern sind Pasolinis Thesen zu verifizieren – darüber, dass sich die Lebensweise dem Alltagsverstand einschrieb und Menschen zu „Konformist[:innen] irgendeines

Konformismus“ (Gramsci 1991ff.: 1376), zu Konsumist:innen irgendeines Konsumismus machte. Zugleich setzten sich nicht Wenige gegen einen überbordenden Konsum zur Wehr, was gegen Pasolinis Annahme spricht. So erreichte aller Einbindung des Alltagsverstandes zum Trotz die Kritik am Konsumismus in der Zeit fordistischer Hegemonie ein ungeahntes Ausmaß (siehe etwa Marcuse 1967, Adorno 2003, Steinert 1998).

3.4.3 Ungleichzeitigkeit und Alltagsverstand

Für Gramsci ist der Alltagsverstand

> „die ‚Folklore‘ der Philosophie, und wie die Folklore bietet er sich in unzähligen Formen dar: Sein grundlegender und charakteristischer Zug ist es, eine (auch in den einzelnen Hirnen) auseinanderfallende, inkohärente, inkonsequente Auffassung zu sein, der gesellschaftlichen und kulturellen Stellung der Volksmengen entsprechend, deren Philosophie er ist.“ (Gramsci 1991ff.: 1394)

Als „eine chaotische Ansammlung disparater Auffassungen“ lässt sich im Alltagsverstand „alles finden, was man will“ (Gramsci 1991ff.: 1396). Der Sozialwissenschaftler Rehmann hebt hervor, dass der Alltagsverstand bei Gramsci ein „Kampfplatz der gegensätzlichsten Tendenzen“ ist, in dem sich „unterschiedliche historische Epochen wie Gesteinsschichten“ sedimentiert haben (Rehmann 2008: 87f). Hier könne auf die – wenn auch in einem anderen Zusammenhang entstandene – Theorie der Ungleichzeitigkeit von Ernst Bloch hingewiesen werden, welche zu ähnlichen Beurteilungen und Schlussfolgerungen käme (Rehmann 2008: 88). Bloch habe 1932 in *Erbschaft dieser Zeit* „solche zeitlichen Diskrepanzen als Widersprüche der ‚Ungleichzeitigkeit‘“ bezeichnet (Rehmann: 2008: 88).

Bloch schreibt:

> „Nicht alle sind im selben Jetzt da. Sie sind es nur äußerlich, dadurch, dass sie heute zu sehen sind. Damit aber leben sie noch nicht mit den anderen zugleich.
> Sie tragen vielmehr Früheres mit, das mischt sich ein. Je nachdem, wo einer leiblich, vor allem klassenhaft steht, hat er seine Zeiten. Ältere Zeiten als die heutigen wirken in älteren Schichten nach, leicht geht oder träumt es sich hier in ältere zurück.“ (Bloch 1977: 104)

Diese Ungleichzeitigkeit weist weit in die deutsche Geschichte zurück:

> „Immer schon war dieses deutsche Nationalpathos durchkreuzt von mittelalterlichen und feudalen Restbeständen (die ja keine Revolution aus ihrer politischen Macht entfernt hatte); so in der altdeutschen oder Ritterromantik, so in der Romantik des zweiten Kaiserreichs, der Butzenscheiben oder ‚deutschen Renaissance', so im Hohenstaufentraum des altdeutschen Imperialismus." (Bloch 1977: 97 f.)

Bloch geht davon aus, dass der Aufstieg der Nationalsozialisten durch die fehlenden Revolutionen in Deutschland begünstigt worden sei. „Die verschiedenen Besitzverhältnisse erzeugen aus sich noch keinen Kampf zwischen Ausbeuter und Ausgebeuteten" (Bloch 1977: 107). Das Bauerntum, ob „Zwergbauern im Elend, Kleinbauern, Mittelbauern, Großbauern", habe sich, „wenn nicht als einheitliche Klasse, so doch als relativ einheitlich gebliebener ‚Stand'" gefühlt (Bloch 1977: 107). In dem ungleichzeitigen Nebeneinander von tiefgreifender gesellschaftlicher Modernisierung und anachronistischen Produktionsformen, städtischen und traditionellen bzw. familiär-sozialen Strukturen hätten sich die Bauern nicht durch die Arbeiterschaft in den Städten vertreten gefühlt:

> „Nicht nur die Agrarkrise treibt so Bauern nach rechts, wo sie sich durch Zölle gehalten glauben, wo man ihnen die genaue Wiederkehr der guten Zeit verspricht. Auch ihre gebundene Existenz, die relative Altform ihrer Produktionsverhältnisse, ihrer Sitten, ihres Kalenderlebens im Kreislauf einer unveränderten Natur widerspricht der Verstädterung, verbindet der Reaktion, die sich auf Ungleichzeitigkeit versteht." (Bloch 1977: 107)

„Eine verelendete ‚Mittelschicht'" wiederum, so Bloch weiter, „will zurück in den Vorkrieg, wo es ihr besser ging", lasse irrationale „Hassbilder" der mittelalterlichen Stadt auferstehen, „so das vom jüdischen Wucher als der Ausbeutung schlechthin" (Bloch 1977: 108 f.).

> „Mehr als je ist das Kleinbürgertum der feuchtwarme Humus für Ideologie; doch zeigt sich: Die heute grassierende Ideologie hat lange Wurzeln und längere als das Kleinbürgertum." (Bloch 1977: 109)

Die Widersprüche der Ungleichzeitigkeit, die mittelalterlichen und feudalen Restbestände in den Denk- und Fühlweisen der Bauern und des *Mittelstandes*, die Gegensätze zwischen Stadt und Land etc. seien von der nationalsozialistischen Propaganda immer wieder funktionalisiert worden, um gegen den brüchigen Verfassungskonsens der Weimarer Republik und die Arbeiterbewegung zu mobilisieren (Bloch 104 ff.; siehe Rehmann 2008: 88). Bloch schlussfolgert, dass

die Ungleichzeitigkeit zum Anknüpfungspunkt für die Arbeiterbewegung werden müsse, deren Aufgabe es sei, „die zur Abneigung und Verwandlung fähigen Elemente […] des ungleichzeitigen Widerspruchs herauszulösen […] und sie zur Funktion in anderem Zusammenhang umzumontieren“ (Bloch 1977: 123).

Gramscis Analyse führt zu analogen Untersuchungsergebnissen, wenngleich er eine andere Theoriesprache und unterschiedliche historische Materialien und Belege nutzt (Rehmann 2008: 88). Auch er geht von einer widersprüchlichen Ungleichzeitigkeit des Alltagsverstandes aus: Unvereinbare Sichtweisen werden aneinandergefügt, Erinnerungen und Erfahrungen konserviert, tradierte Nomen, Werte und Ideologien bedenkenlos und ungeprüft fortgeschrieben. Insbesondere reflektiert Gramsci die ideologische Besetzung des Alltagsverstandes am Beispiel der Religion, da vor allem in den ländlichen Regionen Italiens lange Zeit die katholische Kirche eine besondere Stellung innehatte (Rehmann 2008: 88). Gesellschaftliche Strukturkonflikte, so Gramsci, werden „mit einem Denken“ bearbeitet, „das für Probleme der oft sehr fernen und überholten Vergangenheit ausgearbeitet worden ist“ (Gramsci 1991ff.: 1376). Die entscheidende Frage ist, wie sich die Subalternen aus dieser „chaotische[n] Ansammlung disparater Auffassungen“ (Gramsci 1991ff.: 1396), die „von der Vergangenheit ererbt und ohne Kritik übernommen“ wurden, befreien können (Gramsci 1991ff.: 1384)? Wie können kritische Perspektiven systematisiert und zu einem Ausgangspunkt des Bruches und der emanzipatorischen Umgestaltung von Gesellschaft werden? Ausgangs- und Stützpunkt der Kritik ist für Gramsci der *buon senso* im Alltagsverstand, dessen Elemente wandlungsfähig seien.[53] Gramscis Überlegungen lesen sich als ein Gegenstück zu den zeitgenössischen marxistisch-leninistischen Konzeptionen, denn die (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit der Widersprüchlichkeit des Alltagsverstandes, „ist etwas anderes, als zu versuchen, ‚richtiges‘ Klassenbewusstsein ‚von außen‘ in es [das Alltagsbewusstsein] hineinzutragen“ (Rehmann 2008: 89).

Die Unterscheidung zwischen dem Alltagsverstand und dem *buon senso*, der „in einer Reihe von Urteilen die genaue, einfache und handgreifliche Ursache identifiziert und sich nicht von pseudotiefsinnigen, pseudowissenschaftlichen metaphysischen Grübeleien und Spitzfindigkeiten usw. ablenken lässt“ (Gramsci 1991ff.: 1338), erstreckt sich auf alle Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Gramsci nimmt hier auch literarische Beispiele auf: Der Schriftsteller Alessandro Manzoni habe in dem im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts verfassten Roman *Die Brautleute* den gängigen Stereotyp antijudaistischer

[53] Siehe 3.4. Der Alltagsverstand als Ausgangspunkt kritisch-kollektiver Bewusstseins- und Bildungsprozesse.

Verschwörungstheorie in Frage gestellt (Rehmann 2008: 89). Denn *buon senso* scheine dort auf, wo jenem damals weit verbreiteten Vorurteil des Alltagsverstandes, demzufolge die Pest in Mailand im 17. Jahrhundert durch eine jüdische Brunnenvergiftung verursacht worden sei, entgegengewirkt werde:

> „Wo er [der auktoriale Erzähler, J.H.] davon spricht, dass da auch einer war, der nicht an die Brunnenvergifter glaubte, seine Meinung gegen die verbreitete Volksmeinung indes nicht zu verfechten vermochte, schreibt er: ‚Man sieht, dass es ein geheimes Ventil der Wahrheit im engeren Familienkreise gab: Der gesunde Menschenverstand war da; doch er hielt sich verborgen, aus Furcht vor dem Alltagsverstand'." (Gramsci 1991ff.: 1471)

Ein weiteres Beispiel für den *buon senso* diskutiert Gramsci am Misstrauen der Bauern gegenüber den auf Versammlungen sprechenden Intellektuellen:

> „Die Bauern, die lange über die Äußerungen [der Intellektuellen, J.H.] nachgrübeln, die sie beim Vortrag gehört haben und durch deren Glanz sie momentan beeindruckt sind, entdecken schließlich mit dem gesunden Menschenverstand, welcher nach der durch die hinreißenden Worte verursachten Erregung wieder die Oberhand gewonnen hat, deren Schwächen und Oberflächlichkeit und werden daher misstrauisch aus Prinzip." (Gramsci 1991ff.: 1839)

Gramscis Beschreibung, wie die Bauern die rhetorischen Fähigkeiten von Intellektuellen als Worthülsen entlarven, verdeutlicht, dass sich im Alltagsverstand „alles finden [lässt], was man will" (Gramsci 1991ff.: 1396). So auch Ansätze einer kritischen Reflexion (*buon senso*), die in der zusammenhanglosen „Folklore der Philosophie" des Alltagsverstandes nur gelegentlich aufscheinen (Gramsci 1991ff.: 1394), die jedoch „dem eigenen Handeln eine bewusste Richtung" geben können (Gramsci 1991ff.: 1379). Die „Kohärenz", von der Gramsci in solchen Zusammenhängen häufig spricht, meint weder Harmonisierung noch vermeintliche Vollendung, sondern der Begriff weist darauf hin, dass es einer zufälligen und zusammenhanglosen Weltauffassung entgegenzuwirken gilt, für die der *buon senso* steht. Es geht darum, dass sich das Subjekt schon auf der Ebene des konkreten Individuums, das in bestimmte Verhältnisse hineingeboren wird, in seiner Geschichtlichkeit versteht. Es geht darum, die gesellschaftlichen Verhältnisse aktiv und bewusst zu gestalten und „[d]urch dialektisches Denken über die

lähmenden Widersprüche, Komplexe und blinden Flecken in der eigenen Person hinauszugelangen“ (Barfuss/Jehle 2014: 46).[54]

3.4.4 Über die Schwierigkeit des Denkens im Widerspruch

Es ist „ein Unverstand“, sich auf den Alltagsverstand „als Prüfstein von Wahrheiten zu beziehen“, was jedoch wiederum nicht heißt, „dass es im Alltagsverstand keine Wahrheiten gibt“ (Gramsci 1991ff.: 1397). Die Trennlinie zwischen dem Alltagsverstand und dem *buon senso* ist in den Analysen Gramscis – gleich dem Verhältnis von Hegemonie und Zwang – nicht streng festgelegt. „Die Begriffe bezeichnen eher Positionen in einem Feld, dessen Grenzen als veränderlich gedacht werden“ (Barfuss/Jehle 2014: 51). Opratko spricht hier von einer „veritable[n] Antinomie“ (Opratko 2014: 46). Gramsci hebe einerseits hervor, dass der *buon senso* Gegenteil des Alltagsverstandes und der Religion sei, wenn er darauf verweise, dass die „Philosophie der Praxis“ mit dem *buon senso* zusammenfalle und sich dem Alltagsverstand und der Religion entgegensetze; andererseits werde der *buon senso* in derselben Notiz als Element des Alltagsverstandes gefasst und gelte als dessen gesunder Kern (Gramsci 1991ff.: 1377 ff.) Der *buon senso* kann, so Opratko, nicht Gegenteil und Kern zugleich sein (Opratko 2014: 45 f.). Hier müsse eine „veritable Antinomie“ konstatiert werden, „die keiner einfachen Auflösung unter Verweis auf die Formulierungen in den Gefängnisheften zugeführt werden kann“ (Opratko 2014: 46). Für Gramsci ist jedoch die „Doppelperspektive“ von entscheidender Bedeutung (Gramsci 1991ff.: 1554; siehe Barfuss/Jehle 2014: 51 ff.). Gramsci fasst den Alltagsverstand und den *buon senso* als ein dialektisches Verhältnis auf, dessen Zerlegung in getrennte Bereiche das eigentliche Ziel menschlicher Befreiung verfehlt. „Wir haben es hier“, so Barfuss und Jehle, „also nicht mit einem zu eliminierenden Widerspruch in Gramscis Denken

---

[54] Auch im Hinblick auf die depressive Erkrankung seiner Frau Guilia, die sich zu einer psychoanalytischen Behandlung entschlossen hatte, greift Gramsci dieses Thema auf und schreibt an seine Schwägerin Tatjana Schucht:

> „Ich denke, man kann auch unter dem Ausbruch der absurdesten Widersprüche und unter dem Druck der unerbitterlichsten Notwendigkeit eine Gelassenheit finden, ohne in gewöhnlichen Skeptizismus zu verfallen […], wenn es einem gelingt, ‚historisch‘, dialektisch zu denken und die eigene Aufgabe oder vielmehr eine klar umrissene und begrenzte eigene Aufgabe mit intellektueller Nüchternheit zu ermitteln.“ (GB III: 224)

zu tun, sondern mit dialektischem Denken, das im Vorhandenen das Mögliche aufspürt“ (Barfuss/Jehle 2014: 52). Diese Doppelperspektive zeige sich auch im Hegemoniebegriff:

> „‘Hegemonie‘ kann dabei das dialektische Verhältnis ebenso bezeichnen wie ein Moment desselben. Entscheidend ist, dass die Doppelperspektive jeweils am konkreten Material und unter dem Aspekt einer bestimmten Fragestellung entwickelt wird.“ (Barfuss/Jehle 2014: 52 f.)

So müssen die Begriffe, deren Grenzen und unharmonischen Einschlüsse beweglich sind, variieren können und am konkreten Material beschrieben, analysiert, überprüft und weiterentwickelt werden. „Dialektisches Denken wird sich nie auf ein schon vorliegendes theoretisches Werkzeug verlassen können“, es „ist also keine fertige Methode und kein ‚Nussknacker‘, mit dem man alle Phänomene einfach aufschließen könnte“ (Barfuss/Jehle 2014: 53). Um das Terrain bestehender Hegemonie bzw. des lähmenden Alltagsverstandes überwinden zu können, muss sich der Alltagsverstand erneuern; das vorgegebene Feld der Optionen muss kritisch hinterfragt und praktische Probleme in kritische Begriffe übersetzt werden, um die hegemoniale Einbindung des Alltagsverstandes nicht weiter zu manifestieren (Barfuss/Jehle 2014: 59). Der Kampf um den Alltagsverstand ist ein Kampf um Hegemonie, in dem nicht zuletzt das herrschende Verständnis von Intellektuellen problematisiert werden muss. So werden die alltäglichen Erfahrungen, Einstellungen und Praxen der Subalternen Anknüpfungspunkt eines emanzipativen Politikverständnisses, das nicht „Erbhof kleiner Intellektuellengruppen“ ist (Gramsci 1991ff.: 1377).

Die „Philosophie der Praxis“ strebt – im Unterschied zur Religion – „nicht danach, die ‚Einfachen‘ in ihrer primitiven Philosophie des Alltagsverstandes zu belassen“ (Gramsci 1991ff.: 1383), sondern sie hält die Frage, was ein humanes und gutes Leben für alle bedeutet, wach.[55] Sie versteht sich dabei nicht als eine aufklärerische Praxis, die an die Subjekte herangetragen werden muss. Der Alltagsverstand muss in einem langwierigen Prozess voller Hindernisse und Rückschläge immer wieder in Frage gestellt werden können. Laut Gramsci kommt in diesem Prozess den „organischen Intellektuellen“ eine besondere Aufgabe zu. Diese „Intellektuellen eines neuen Typs, […] die direkt aus der Masse hervorgehen und gleichwohl mit ihr in Kontakt bleiben, um zu ‚Korsettstangen‘ derselben zu werden“, müssten dem Gewebe der Alternativen, des Experimentierens, des Reflektierens und des Strebens nach kritischer Kohärenz Stabilität verleihen (Gramsci 1991ff: 1390).

[55] Die Bezeichnung die *Einfachen* erklärt sich aus dem biblischen Sprachgebrauch.

3.5 Intellektualität als universale Fähigkeit

> Nicht das ‚Denken', sondern das, was wirklich gedacht wird, vereint oder unterscheidet die Menschen.
>
> (Gramsci 1991ff.: 891)

In den Gefängnisheften werden tradierte Vorstellungen von intellektuellen Praxen einer grundlegenden Kritik unterzogen. Gramsci arbeitet an einer neuen herrschaftskritischen Auffassung der Intellektuellen, deren Tätigkeiten und Funktionen ein komplexes gesellschaftliches Feld umreißen. Die Thematik „*Herausbildung der italienischen Intellektuellengruppen*: Entwicklung, Haltungen" steht an dritter Stelle der Themenliste, die Gramsci am 8. Februar 1929 dem ersten Gefängnisheft voranstellt (Gramsci 1991ff.: 67, Hervorh. im Orig.).

Gramsci nimmt den alltagssprachlichen Begriff „Intellektuelle" auf und problematisiert das herrschende Verständnis, indem er den Begriff in Beziehung zu den herrschenden Verhältnissen setzt. Im Unterschied zu weit verbreiteten Deutungen bestimmt sich Intellektualität so nicht aus einem personifizierten Vermögen, das sich aus der Eigenart der intellektuellen Tätigkeiten ergibt und deren einendes Moment zur gesellschaftlichen Gruppierung in der Tätigkeit der Kopfarbeit gesehen wird. Intellektualität wird im Kontext von bestimmten Funktionen von Machtstrategien bzw. -verhältnissen begriffen (Gramsci 1991ff.: 1499).

> „Bemerkenswert, dass die Heranbildung der Intellektuellenschichten in der konkreten Wirklichkeit nicht auf einem abstrakten demokratischen Terrain vor sich geht, sondern nach sehr konkreten traditionellen geschichtlichen Prozessen." (Gramsci 1991ff.: 1501)

Grundsätzlich sind für Gramsci alle Menschen Intellektuelle, denn

> „in jeglicher körperlicher Arbeit auch der mechanschisten und degradiertesten, ist ein Minimum an technischer Qualifikation vorhanden, das heißt ein Minimum an kreativer intellektueller Tätigkeit." (Gramsci 1991ff.: 1500)

Intellektualität beschränkt sich demnach nicht auf eine spezifisch berufliche Sphäre, denn es gibt keine Tätigkeit, die gänzlich frei von derlei Anstrengungen ist.

> „Jeder Mensch entfaltet schließlich außerhalb seines Berufs irgendeine intellektuelle Tätigkeit, ist also ein ‚Philosoph', ein Künstler, ein Mensch mit Geschmack, hat teil an einer Weltauffassung, hält sich an eine bewusste moralische Richtschnur, trägt

> folglich dazu bei, eine Weltauffassung zu stützen oder zu verändern, das heißt, neue Denkweisen hervorzurufen.“ (Gramsci 1991ff.: 1531)

Laut Gramsci kann zwar von „Intellektuellen“, keineswegs aber von „Nicht-Intellektuellen“ gesprochen werden, „weil es Nicht-Intellektuelle nicht gibt“ (Gramsci 1991ff.: 1531). Jede intellektuelle Arbeit enthält physische Momente sowie umgekehrt die manuelle Tätigkeit intellektuelle Anforderungen an Menschen stellt. Die intellektuelle Tätigkeit könne weder durch die dichotome machtförmige Trennung von Hand- und Kopfarbeit, durch das Mehr oder Weniger an Kopf- oder Handarbeit bestimmt werden, was höchstens Tendenzen, keine Wesenheiten bezeichne, noch könne sie aus „der Eigenart der intellektuellen Tätigkeiten“ selbst erklärt werden (Gramsci 1991ff: 1499; siehe Barfuss/Jehle 2014: 66 f.). Intellektuelle stellen keine separate Berufsgruppe dar, sondern, so Gramsci, der Unterschied zu anderen gesellschaftlichen Gruppen muss aus dem „Ensemble des Systems von Verhältnissen“ abgeleitet werden, „in dem sich jene […] im allgemeinen Zusammenhang der gesellschaftlichen Verhältnisse befinden“ (Gramsci 1991ff.: 1499; siehe Barfuss/Jehle 2014: 67).[56] So seien Arbeiter:innen beispielsweise „nicht spezifisch durch die manuelle oder instrumentelle Arbeit gekennzeichnet“, sondern dadurch, dass sie „diese Arbeit unter bestimmten Bedingungen und in bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen“ verrichten würden (Gramsci 1991ff.: 1499 f.; siehe Merkens 2004: 36). Gramsci weist somit „auf die in Klassenverhältnissen marginalisierten intellektuellen Praxen hin und fordert dagegen zur Entwicklung und Unterstützung einer universalen Intellektualität auf“ (Merkens 2004: 35). Die Forderung nach der

[56] Barfuss und Jehle wählen hier ein sehr anschauliches Beispiel:

> „Die Arbeit der Ärztin, die im Operationssaal steht, ihr Gehirn anstrengt und die die Skalpell führende Hand kontrolliert, hat zweifellos intellektuelle Anteile; zu einer ‚Intellektuellen' im Zusammenhang der gesellschaftlichen Verhältnisse wird sie erst, wenn sie als Politikerin auftritt, die sich darum kümmert, dass der Operierte, dem sie im Operationssaal ihre Kraft und ihr Können gewidmet hat, nun auch außerhalb des Operationssaals Bedingungen vorfindet, die seinen Heilungsprozess befördern. Die Arbeitsbedingungen innerhalb des Krankenhauses gehören ebenso dazu wie saubere Luft und sauberes Wasser.“ (Barfuss/Jehle 2014: 67)

Exemplarisch verweisen Barfuss und Jehle auf die Arbeit Rudolf Virchows, der eine naturwissenschaftlich orientierte Medizin betrieb, zugleich aber in der Berliner Stadtverordnetenversammlung für die Verbesserung der allgemeinen sozialen medizinischen Grundversorgung eintrat, in der Einsicht, „dass das Schicksal der Kranken sich nicht nur im Krankenhaus, sondern auch in der Politik entscheidet“ (Barfuss/Jehle 2014: 67).

Entwicklung einer universalen Intellektualität fußt auf einem Bildungsverständnis, das zur „aktiven Einmischung ins praktische Leben“ befähigen soll (Gramsci 1991ff.: 1532):

> „Seine [Gramscis, J.H.] Bestimmung der Intellektuellen stellt damit eine bildungspolitische Intervention dar, die der Perspektive der Mündigkeit und der Allgemeinbildung verpflichtet ist. Sie skandalisiert die nicht vollzogene Emanzipation durch Bildung, wo die vorherrschende Arbeitsteilung einer Mehrheit der Menschen die Verwirklichung ihrer Intellektualität verweigert.“ (Merkens 2004: 35 f.)

Gramscis Überlegungen basieren auf einem praxisphilosophischen Verständnis von Bildung, das die Komplexität des politischen Befreiungsprozesses in den Blick nimmt. Möglichkeiten der Befreiung leiten sich sowohl aus der Analyse der allgemeinen gesellschaftlich-historischen Lebensverhältnisse ab als auch aus den besonderen kulturellen Lebensweisen der Menschen. Der Mensch wird im Laufe seines Sozialisationsprozesses durch die konkreten Bedingungen der unmittelbaren sozialen Lebensverhältnisse geprägt, aber auch durch die übergreifenden gesellschaftlichen Strukturen, die sich in seinen Wahrnehmungs- und Denkstrukturen sedimentieren/sedimentiert haben (Bernhard 2005: 92). Die Auffassung vom Menschen als eines „geschichtlichen Blocks“ betont die historisch gesellschaftliche Komponiertheit der ‚menschlichen Natur‘; „die Menschen sind kein materielles Werkzeug, das in den Grenzen seines mechanischen und physikalischen Zusammenhalts benutzt werden kann“ (Gramsci 1991ff.: 167). Für Gramsci kann der Mensch erfasst werden

> „als ein geschichtlicher Block von rein individuellen, subjektiven Elementen und von massenhaften, objektiven oder materiellen Elementen, zu denen das Individuum eine tätige Beziehung unterhält. Die Außenwelt, die allgemeinen Verhältnisse zu verändern, heißt sich selbst zu potenzieren, sich selbst zu entwickeln.“ (Gramsci 1991ff.: 1341 f.)

Das Individuum wirkt also aktiv über seine spezifische Verarbeitung der ihm voraus liegenden Lebensbedingungen auf diese Verhältnisse zurück (Bernhard 2005: 92). Es artikuliert sich laut Gramsci stets als „das Ensemble der historisch bestimmten gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Gramsci 1991ff.: 1574). Da das *menschliche Wesen* methodologisch als Ensemble geschichtlich hervorgebrachter gesellschaftlicher Verhältnisse erfasst wird, gerät in den Blick, „dass der Mensch ein Prozess ist und dass er genau der Prozess seiner Handlungen ist“ (Gramsci 1991ff: 1346), was „zur Grundlage des Subjektbegriffs einer Philosophie der Praxis“ wird (Bernhard 2005: 92). Das Individuum, das im eigentlichen

lateinischen Wortsinn ein Unteilbares ist, kann in der Wirklichkeit kein Individuum sein (Barfuss/Jehle: 2014: 63 f.), sondern es kann im Sinne Gramscis, mit Brecht gesprochen, als „ein widerspruchsvoller Komplex in stetiger Entwicklung“ und als „kampfdurchtobte Vielheit“ verstanden werden (GBA 1993, Bd. 22.2.: 691), in dem „sich die Rückstände alter Ideologien mit den neuen Ideen [mischen]“ (GBA 1993, Bd. 23: 377). Als Teil des jeweils historisch konkreten Ensembles der gesellschaftlichen Verhältnisse ist die „kampfdurchtobte Vielheit“ des menschlichen Bewusstseins notwendigerweise widersprüchlich.

Bernhard hebt im Hinblick auf Gramscis politische Pädagogik hervor:

> „Die Komplexität des politischen Befreiungsprozesses, der durch eine Vielzahl sozialhistorischer, sozialkultureller Vermittlungsprozesse und durch widerspruchsvolle Sozialisationsbedingungen produziert wird, macht ein Modell von Bildung erforderlich, das die Vorstellung der kontinuierlich fortschreitenden Herausformung eines klaren Bewusstseins aufgibt.“ (Bernhard 2005: 89 f.)

Im Zentrum steht die Konstitution des geschichtlichen Subjekts und dessen Welterschließung. Der traditionell bürgerliche Bildungsbegriff wird von Gramsci nicht abstrakt verworfen, aber die Annahme eines idealistischen Ursprungs von Bildung und Intellektualität kritisiert. Strukturelle Barrieren bei der Herausbildung kritischen Bewusstseins werden problematisiert, denn man muss „die Aufmerksamkeit gewaltsam auf die Gegenwart lenken, so wie sie ist, wenn man sie verändern will“ (Gramsci 1991ff.: 1117). Ausgehend von der bestehenden gesellschaftlichen Gliederung wird der Begriff in eine kritische Auffassung von Bildung und Intellektualität transformiert, in der Bildung als eine Kraft verstanden wird, deren emanzipatives Potential es zu nutzen gilt, um Perspektiven eines neuen Alltagsverstandes zu verbreiten, der es Lehrenden und Lernenden ermöglicht, nicht in vorgefertigten Strukturen zu denken und zu handeln.

3.5.1 Traditionelle und organische Intellektuelle

Wie bereits dargelegt, wird Intellektualität nicht im Sinne „der Eigenart der intellektuellen Tätigkeit“ bestimmt, sondern aus „dem Ensemble des Systems von Verhältnissen“ abgeleitet (Gramsci 1991ff.: 1499). Das Thema der Intellektuellen steht im engen Zusammenhang mit dem der Hegemonie und der Zivilgesellschaft im Kampf um den Alltagsverstand. Intellektuell tätig zu sein, bedeutet demnach eine organisierende Funktion im Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse auszuüben:

> „Jede gesellschaftliche Gruppe schafft sich, während sie auf dem originären Boden einer wesentlichen Funktion in der Welt der ökonomischen Produktion entsteht, zugleich organisch eine oder mehrere Schichten von Intellektuellen, die ihr Homogenität und Bewusstheit der eigenen Funktion nicht nur im ökonomischen, sondern auch im gesellschaftlichen und politischen Bereich geben." (Gramsci 1991ff.: 1497)

Jede gesellschaftliche Gruppe organisiert laut Gramsci ihre eigene spezialisierte Kategorie von *neuen* Intellektuellen, die als „Repräsentanten und Bannerträger" aus den gesellschaftlichen Transformationsprozessen hervorgehen und die nicht die einfache Fortsetzung vorangegangener Intellektualität sind (Gramsci 1991ff.: 1403).[57] Gramsci bezeichnet diese Gruppen von Intellektuellen als „organische Intellektuelle"[58], deren Funktion er exemplarisch an der aufstrebenden Klasse des Bürgertums erörtert. Die organischen Intellektuellen werden als Teile der bürgerlichen Klasse verstanden; sie stellen keine eigene soziologische Kategorie dar (Opratko 2014: 48). So schreibt Gramsci:

> „[D]er kapitalistische Unternehmer schafft mit sich den Techniker der Industrie, den Wissenschaftler der politischen Ökonomie, den Organisator einer neuen Kultur, eines neuen Rechts usw. usf." (Gramsci 1991ff.: 1497)[59]

Bei der Herstellung und Aufrechterhaltung von Hegemonie würden die organischen Intellektuellen zentrale Funktionen erfüllen:

---

[57] „Die Masse der Bauern, obwohl sie im Feudalismus eine wesentliche Funktion in der Welt der Produktion" ausgeübt habe, hätte keine „eigenen ‚organischen' Intellektuellen" herangebildet (Gramsci 1991 ff.: 1498), welche in der Lage gewesen wären, den Bauern ein Bewusstsein ihrer besonderen gesellschaftlichen Funktion zu geben. Zu diesem Zweck hätte sie die „Männer der Kirche assimilieren" müssen, die jedoch mit dem Feudaladel organisch verbunden gewesen seien. Eine Ausnahme stelle Thomas Müntzer dar (Barfuss/Jehle 2014: 73).

[58] Das häufig verwendete Attribut „organisch" steht bei Gramsci für die gelingende, längerfristige Beziehung zwischen Intellektuellen und einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe und hat nichts mit dem in der Politischen Romantik revitalisierten und in Stellung gebrachten organologischen Ganzheitsverständnis gemein, welches die "Staatsorgane" in einen einheitlichen Funktionszusammenhang einordnet (Barfuss/Jehle 2014: 65 f.).

[59] Deutlich wird hier, dass der Begriff „organische Intellektuelle" eine wertfreie Kategorie ist, die nicht normativ mit besseren oder sozialistischen Intellektuellen gleichgesetzt werden kann. So ist für Gramsci der Unternehmer Henry Ford ein Prototyp eines organischen Intellektuellen, der den Wohlfahrtsstaat, die fordistische Akkumulationsweise, als organischer Intellektueller wesentlich geprägt hat (Merkens 2004: 37).

> „Die Intellektuellen sind die ‚Gehilfen' der herrschenden Gruppe bei der Ausübung der subalternen Funktionen der gesellschaftlichen Hegemonie und der politischen Regierung." (Gramsci 1991ff.: 1502)

Die organisierende Funktion der Intellektuellen zeige sich nicht nur in einer Tätigkeit, die bestehende Hegemonieverhältnisse sichere, sondern Hegemonie könne umgekehrt auch durch historisch progressivere Schichten von Intellektuellen in Frage gestellt werden. Um dieses dynamische Verhältnis begrifflich kategorial fassen und differenzieren zu können, spricht Gramsci in den Gefängnisheften von ‚traditionellen' und ‚organischen' Intellektuellen (Merkens 2004: 36 f.), die kein polares Gegensatzpaar bilden. Traditionelle Intellektuelle sind vielmehr Gruppen von Intellektuellen, die einer tradierten Herrschaft angehören, deren typischste,

> „die der Kirchenmänner, die lange Zeit (während einer ganzen historischen Phase, die sogar durch dieses Monopol zum Teil gekennzeichnet ist) einige wichtige Dienstleistungen monopolisiert hatten: Die religiöse Ideologie, das heißt die Philosophie und die Wissenschaft der Epoche, einschließlich der Schule, des Bildungswesens, der Moral, der Justiz, der Wohltätigkeit, der Fürsorge usw. Die Kategorie der Kirchenmänner kann als die organisch an die grundbesitzende Aristokratie gebundene Intellektuellenkategorie betrachtet werden: Sie war juristisch der Aristokratie gleichgestellt, mit der sie sich in die Ausübung des feudalen Eigentums am Boden und in den Genuss der an das Eigentum gebundenen staatlichen Privilegien teilte. Aber das Monopol der Kirchenmänner auf die Superstrukturen […] ist nicht kampflos und ohne Einschränkungen ausgeübt worden, und so kam es in verschiedenen Formen (die konkret zu untersuchen und zu studieren sind) zur Entstehung weiterer Kategorien." (Gramsci1991ff.: 1498)

Gramsci hebt hervor, dass die kirchlichen Kleriker organisch mit dem Feudaladel, also der herrschenden Gruppe, verbunden gewesen seien. Die kirchlichen Würdenträger hätten – gleich der grundbesitzenden Aristokratie – ein elementares Interesse an der Reproduktion feudaler Verhältnisse gehabt. Gramsci bezeichnet diese Intellektuellen als traditionelle Intellektuelle, da sie glaubten, „autonom und unabhängig von der herrschenden gesellschaftlichen Gruppe" agieren zu können (Gramsci 1991ff.: 1498 f.; siehe Barfuss/Jehle 2014: 73). Aus der Perspektive der herrschenden Gruppe habe die strategische Bedeutung der „Kirchenmänner" im Kontakt zu den „Einfachen" gelegen, deren konsensuale Einbindung nicht zuletzt der Klerus organisiert habe, indem er sie „in ihrer primitiven Philosophie des Alltagsverstands" belassen habe (Gramsci 1991ff.: 1383). So hätten die „Kirchenmänner", wie Barfuss und Jehle in ihrer Einführung zu Gramscis Ansatz schreiben, „als anerkannte Repräsentanten des Heiligen die Nöte der ‚Einfachen' aufnehmen und ins System des christlichen Glaubens übersetzen" können, um so

„Macht über die Herzen der Gläubigen" zu erlangen (Barfuss/Jehle 2014: 75). Der Klerus habe das Bildungswesen kontrolliert und sei als bestimmende Instanz der Moral, der Justiz, der Wohltätigkeit und der Fürsorge etc. in Erscheinung getreten (Gramsci 1991ff.: 1498).

Traditionelle Intellektuelle (hier: der Klerus) würden sich über den Klassen wähnen und zu jener Gruppe von Intellektuellen gehören, die in einer tradierten Herrschaft (hier: die Feudalherrschaft) entstanden seien. Im historischen Prozess hätten sie ihren organischen Status eingebüßt, da ihre Klasse (hier: grundbesitzende Aristokratie) keine unmittelbare sozio-ökonomische Funktion mehr ausüben würde. Da diese Intellektuellen aber durch die Eigendynamik der gesellschaftlichen Arbeitsteilung eine gewisse Autonomie in einer bestimmten *historischen Epoche* hätten erringen können und sie Aufgaben in der herrschaftlichen Konsenssicherung übernehmen würden, wäre es ihnen gelungen, ihre Zeit zu überleben (Merkens 2004: 36f). Kirchliche Organisationen hätten im katholisch geprägten Italien über viele Jahrhunderte „das Monopol der kulturellen Führung" ausgeübt (Gramsci 1991ff.: 1507).[60] Die idealistische Selbstpositionierung traditioneller Intellektueller „als autonom und unabhängig von der herrschenden gesellschaftlichen Gruppe" bliebe „nicht ohne Folgen im ideologischen und politischen Bereich" (Gramsci 1991ff.: 1498 f.). Diese „‘kristallisierten‘ Intellektuellen" seien „konservativ und reaktionär" (Gramsci 1991ff.: 1404); sie würden sich „als bruchlose Fortsetzung in der Geschichte", „unabhängig vom Kampf der Gruppen" glauben und „nicht als Ausdruck eines dialektischen Prozesses" begreifen (Gramsci 1991ff.: 1403). In ihrer Verortung jenseits der weltlichen Alltagsverhältnisse würden sie mit einem absoluten Wahrheitsbegriff und mit der vermeintlichen Objektivität der Wissenschaft argumentieren, die ihrem Verständnis nach unpolitisch sei.[61] Wider dieses unpolitische Verständnis betont Gramsci:

[60] Von zentraler Bedeutung für diese Einsicht sind Gramscis unmittelbaren Erfahrungen im katholisch geprägten Italien.

[61] Wolfgang Abendroth hat in seinen Ausführungen zu den Universitätstagen 1966 „*Das Unpolitische der deutschen Universität*" das akademische Selbstverständnis vor 1914 problematisiert, das den „politischen Kampf generell als ungeistig disqualifizierte" (Abendroth 1966: 191). Dieses Selbstverständnis habe es ermöglicht, „die geistigen Leistungen, die die Theoretiker der Arbeiterbewegung ohne die institutionelle Grundlage der Universitäten erbracht hatten", zu ignorieren (Abendroth 1966: 191). Unter dem Vorwand, die Theoretiker der Arbeiterbewegung seien „von politischen Vorurteilen bestimmt und deshalb inobjektiv", wurden sie von wissenschaftlichen Diskussionen ausgegrenzt (Abendroth 1966: 191).

> „Man gelangt […] zur Gleichheit oder Gleichsetzung von ‚Philosophie und Politik', von Denken und Handeln, also zu einer Philosophie der Praxis. Alles ist Politik, also auch die Philosophie oder die Philosophien […], und die einzige ‚Philosophie' ist die Geschichte in Aktion, das heißt, das Leben selbst." (Gramsci 1991ff.: 892)

Der organische Intellektuelle agiere aus den gewachsenen, gegenwärtigen sozioökonomischen Strukturen und mische sich aktiv „ins praktische Leben" ein, „als Konstrukteur, Organisator, ‚dauerhaft Überzeugender'" (Gramsci 1991ff.: 1532; Merkens 2004: 37). Gleich den Überlegungen zum Hegemoniebegriff und zur Zivilgesellschaft entfaltet Gramsci auch hier, so Opratko, die Problematik aus einer Doppelperspektive: „Einerseits sind die organischen Intellektuellen der Bourgeoisie und die mit ihnen verbündeten traditionellen Intellektuellen OrganisatorInnen bürgerlicher Hegemonie" (Opratko 2014: 51). Ihre Tätigkeit trage entscheidend zur Bestandsfähigkeit der widersprüchlichen kapitalistischen Verhältnisse bei. Die organischen Intellektuellen der Herrschenden würden, ob bewusst oder unbewusst, die Konzeptionen, Weltsichten und Ideologeme der Herrschenden im Alltagsverstand der Subalternen manifestieren, aber nicht, indem sie vermeintlicher Weise falsche „Bewusstseinszustände" in die Köpfe der Beherrschten implementieren würden (Opratko 2014: 51). Vielmehr konstituieren und erhalten sich laut Gramsci gesellschaftliche Strukturen über die Herstellung von Zustimmung und Einverständnis, was nicht nur den politischen Verhältnissen insgesamt gilt, sondern auch zu einer alltäglichen Praxis in Bildungseinrichtungen, in Familie, Organisationen, am Arbeitsplatz etc. wird (Eis/Hammermeister 2017: 131).[62] Andererseits sieht Gramsci in der politischen Organisierung und Herausbildung eigener organischer Intellektueller die wesentliche Aufgabe der Subalternen (Opratko 2014: 51). Gramsci hebt hervor, dass eine gesellschaftliche Gruppe, die sich „auf die Herrschaft hin entwickelt", d. h. sich aus der Subalternität befreien will, auch einen „Kampf um die Assimilierung und ‚ideologische' Eroberung der traditionellen Intellektuellen" führen muss, d. h. sie bedarf der Ausstrahlungskraft, die jedoch „umso schneller und wirksamer ist, je mehr die gegebene Gruppe gleichzeitig ihre eigenen organischen Intellektuellen heranbildet" (Gramsci 1991ff.: 1500).

Um sich der eigenen Lebens- und Sozialisationserfahrungen zu ermächtigen, „sich nicht einfach passiv und hinterrücks der eigenen Persönlichkeit von außen den Stempel aufdrücken zu lassen" (Gramsci 1991ff.: 1375), bedarf es – wie Merkens in seiner Auseinandersetzung mit Gramscis Denken betont – „einer Kritik von ‚unten', in der sich die Widersprüche und sozialen Kämpfe der

[62] Siehe: 3.3.1. Hegemonie als pädagogisches Verhältnis und dessen Bedeutung für die Politikdidaktik.

Gegenwart reflektieren“ (Merkens 2004: 37). Es sei „vorzuziehen, die eigene Weltauffassung bewusst und kritisch auszuarbeiten“, was ohne die „Anstrengung des eigenen Gehirns“ und ohne die „eigene Tätigkeitssphäre zu wählen“, nicht möglich sei (Gramsci 1991ff.: 1375). Damit die Subalternen nicht zusammenhanglos und zufällig an einer Weltauffassung ‚teilhaben‘, „die ‚mechanisch‘ von der äußeren Umgebung ‚auferlegt ist“ (Gramsci 1991ff.: 1375), besteht laut Gramsci eine wesentliche Herausforderung der Subalternen darin, einen neuen Typus von Intellektuellen hervorzubringen (Gramsci 1991ff.: 1390). Bestehende hegemoniale Konstruktionen würden in dem Maße brüchig werden, in dem es gegenhegemonialen gesellschaftlichen Kräften gelänge, einen neuen Alltagsverstand zu etablieren, der nicht „von der Vergangenheit ererbt und ohne Kritik übernommen“ worden sei (Gramsci 1991ff.: 1384). Besonderes Augenmerk richtet Gramsci dabei auf die organisierende Funktion der organischen Intellektuellen, denen, so Merkens, Gramsci die Aufgabe anheimstellt, „das Kohärenzstreben der Subjekte zu unterstützen, es zu systematisieren und zu organisieren“ (Merkens 2004: 37). „Die Intellektuellen eines neuen Typs“, so Gramsci, „die direkt aus der Masse hervorgehen und gleichwohl mit ihr in Kontakt bleiben, um zu ‚Korsettstangen‘ derselben zu werden“ (Gramsci 1991ff.: 1390), müssen dabei dem Gewebe der Alternativen, des Reflektierens, des Experimentierens, des Strebens nach kritischer Kohärenz Stabilität verleihen, auch wenn es dabei ‚nur‘ um ein bewussteres Leben in den Widersprüchen der bürgerlichen Gesellschaft gehen kann, welches aber an den Möglichkeiten ihrer Überwindung festhält. Denn, ins Wanken gerät laut Gramsci die hegemoniale Konstruktion nur, wenn die hegemoniale Einbindung massenhaft in Frage gestellt wird.

Für Gramsci, der das Gymnasium in Caligari und ein Studium in Turin nur unter größten physischen Entbehrungen besuchen konnte, muss die Arbeiterbewegung zugleich Bildungsbewegung sein (Barfuss/Jehle 2014: 76). Die Zeit der Turiner Rätebewegung (1919/20) wird so für ihn zu einer Zeit der aktiven politischen Bildungsarbeit. Der *Ordine Nuovo*, deren Herausgeber Gramsci wird, entwickelt sich zu einem Organ der Bewegung. Bereits in ihrer ersten Ausgabe im Mai 1919 ruft die Zeitung zum Aufbau von Arbeiterräten in den Fabriken auf. In dieser Zeit favorisiert Gramsci außerschulische Lernorte (GzK: 79 f.).[63] Er weiß, dass es für die Ausweitung der Rätebewegung von entscheidender Bedeutung ist, „aus den Räten heraus eine Schicht organischer Intellektueller zu gewinnen“ (Merkens 2004: 22), um „die Dürre und Unfruchtbarkeit der beschränkten bürgerlichen ‚Bildungs-‘Bewegungen zu bekämpfen und zu überwinden“ (GzK 1987:

[63] Siehe 3.1. Das Leben des Antonio Gramsci – sozio-biographische Facetten einer „Philosophie der Praxis“.

81). Die im November 1919 auf Initiative des *Ordine Nuovo* gegründete ‚Kulturschule' soll die politische Bildung der Arbeiterräte ermöglichen (Merkens 2004: 22). In einem Aufruf des *Ordine Nuovo* spricht Gramsci direkt die gewählten Vertreter der Arbeiterräte als organische Intellektuelle an und fordert sie auf, mit einem Bildungsangebot eine institutionelle Basis in den Fabriken zu schaffen. Die Autorität der organischen Intellektuellen, an die Gramsci dabei denkt, beruht auf Kontakt und Überzeugung und nicht auf Kommandostrukturen und doktrinärer Linientreue, wie sie sich in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre in der Sowjetrepublik herausbildet (Barfuss/Jehle 2014: 76).

Gramscis gesamter Bildungsansatz zielt auf Emanzipation. Die Subalternen sollen sich selbst zur Kunst des Regierens erziehen wollen (Barfuss/Jehle: 79). Ein solcher Ansatz muss – wie m. E. jeder auf Emanzipation zielende Bildungsansatz – nicht „nur" die Struktur der Gesellschaft und ihre historisch spezifische Form in den Blick nehmen, sondern auch die Ein- und Auswirkungen auf die in den jeweiligen Zusammenhang verstrickten Subjekte mit reflektieren. So muss er auch die herrschaftliche Trennung von *Wissen* und *Fühlen* problematisieren. Gramsci bezeichnet dieses Moment als

> „Übergang vom Wissen zum Verstehen, zum Fühlen, und umgekehrt, vom Fühlen zum Verstehen, zum Wissen. Das volkhafte Element ‚fühlt', aber versteht oder weiß nicht immer; das intellektuelle Element ‚weiß', aber es versteht und vor allem ‚fühlt' nicht immer. Die beiden Extreme sind folglich Pedanterie und Spießbürgertum auf der einen Seite und blinde Leidenschaft und Sektierertum auf der anderen." (Gramsci 1991ff.: 1490)

Für Gramsci, dessen Begrifflichkeiten, wie oben angedeutet, im historischen Zusammenhang betrachtet werden müssen – ist derjenige Pedant, der „weiß", aber nicht versteht. Wer wiederum nur „fühlt", aber nicht „weiß", ist der „blinden Leidenschaft" ausgeliefert und verliert sich im „Sektierertum" (Gramsci 1991ff.: 1490). Demnach muss der organische Intellektuelle der Arbeiterklasse eine neue Einheit zwischen dem *Wissen*, *Verstehen* und *Fühlen* anstreben, denn er kann nicht „*wissen*, ohne zu verstehen und besonders ohne zu fühlen und leidenschaftlich zu sein" (Gramsci 1991ff.: 1490). Nur dann, so Gramsci, wenn das „volkhafte Element" und das „intellektuelle Element" einen organischen Zusammenhalt bilden,

> „nur dann ist die Beziehung eine der Repräsentanz und kommt es zum Austausch individueller Elemente zwischen Regierten und Regierenden, zwischen Geführten und Führenden, das heißt, es verwirklicht sich das gemeinsame Leben, das allein die soziale Kraft ist, es bildet sich der ‚geschichtliche Block'." (Gramsci 1991ff.: 1490)

Intellektualität erwachse aus dieser tätigen Wechselbeziehung, erfordere ein hohes Maß an (Selbst-)Reflexivität und könne nur aus der beständigen Kritik am Bestehenden erwachsen.

Wie oben dargelegt, müssen die organischen Intellektuellen der Arbeiterklasse laut Gramsci sowohl die Selbstvergewisserung der Klasse nach „innen" unterstützen als auch nach „außen" eine Anziehungskraft entwickeln, die über ihren unmittelbaren Klassenstandpunkt hinausreicht im „Kampf um die Assimilierung und ‚ideologische' Eroberung der traditionellen Intellektuellen" (Gramsci 1991ff.: 1500; siehe Merkens 2004: 38). Hegemonie wird bei Gramsci – wie bereits erläutert[64] – „notwendigerweise" als ein „pädagogisches Verhältnis" begriffen, d. h. als ein „aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen" verstanden, indem

> „jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer ist. […] Dieses Verhältnis existiert in der ganzen Gesellschaft in ihrer Gesamtheit und für jedes Individuum in Bezug auf andere Individuen, zwischen intellektuellen und nicht-intellektuellen Schichten, zwischen Regierenden und Regierten, zwischen Eliten und Anhängern, zwischen Führern und Geführten, zwischen Avantgarden und dem Gros der Truppen." (Gramsci: 1335)

Am Beispiel der Hegemoniepolitik der *Moderati* im *Risorgimento* untersucht Gramsci die Frage, wie die bestehenden hegemonialen Machtverhältnisse durchbrochen und die organischen Intellektuellen der Arbeiterklasse eine politisch-ethische Anziehungskraft entfalten können.[65] Historisch hätten die *Moderati* insbesondere durch liberale und liberalisierende schulpolitische Aktivitäten eine führende Stellung unter den Intellektuellen erlangen und eine politisch-ethische Ausstrahlung und Anziehungskraft entwickeln können. Wider den Geist der jesuitischen Schule wäre es den *Moderati* gelungen, schulische und pädagogische Reformen durchzusetzen, die sowohl die rechtliche Autonomie der Schulen als auch reformpädagogische Überlegungen des wechselseitigen Unterrichts umfasst hätten (Merkens 2004: 38 f.). Die Maßnahmen wären auf Zustimmung bei „Intellektuellen aller Ränge" gestoßen, da die neuen Zielsetzungen sowie „die schulische Aktivität" insgesamt „auf allen ihren Stufen" für die verschiedenen Intellektuellengruppen auch eine ökonomische Bedeutung gehabt hätte (Gramsci 1991ff.: 1980; siehe Merkens 2004: 38 f.).

---

[64] Siehe 3.3.1. Hegemonie als pädagogisches Verhältnis und dessen Bedeutung für die Politikdidaktik.

[65] Siehe 3.3. Die terminologische Beweglichkeit der geschichts- und gesellschaftsanalytischen Kategorie der Hegemonie.

„Die Hegemonie eines Führungszentrums", so schlussfolgert Gramsci insgesamt, „äußert sich über zwei Hauptlinien" (Gramsci 1991ff.: 1980): Einerseits müssten die verschiedenen Intellektuellengruppen Ausstrahlung bzw. eine ideologische Anziehungskraft entfalten, welche zu einem „Element des Kampfes gegen die alten, durch Zwang herrschenden Ideologien" werde (Gramsci 1991ff.: 1980). Andererseits müsse „ein schulisches Programm, ein originelles Erziehungs- und Pädagogikprinzip" formuliert werden, welches auf „diejenige Fraktion der Intellektuellen ziele, „welche die homogenste und zahlreichste ist (die Lehrkräfte vom Volksschullehrer bis zu den Universitätsprofessoren)" (Gramsci 1991ff.: 1980). Merkens weist in diesem Zusammenhang darauf hin, welche besondere Bedeutung Gramsci den „pädagogischen Fachintellektuellen" gibt, die es zu gewinnen gelte, „um eine gegen-hegemoniale Transformation der herrschenden Eliten zu erreichen" (Merkens 2004: 39).

Festgehalten werden kann, dass die Institution Schule als ein widersprüchlicher Hegemonialapparat begriffen werden kann, in dem sich Herrschaft konstituiert aber auch verworfen werden kann (Merkens 2004: 39). Eine entscheidende Frage ist, ob und wie in tätiger Wechselbeziehung Heranwachsende selbst in die Lage versetzt werden, nicht in vorgefertigten Strukturen zu denken und zu handeln bzw. ob und wie die herrschaftliche Trennung von „Wissen und Fühlen" überwunden werden kann.

3.6 Erziehung und Bildung in den Gefängnisheften und –briefen

> „Daher kann man sagen, dass jeder in dem Maße selbst anders wird, sich verändert, in dem er die Gesamtheit der Verhältnisse, deren Verknüpfungszentrum er ist, anders werden lässt und verändert."
>
> (Gramsci 1991ff.: 1348)

„Gramscis Denken", so Bernhard über *„Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung"*, zeichnet sich durch eine *„pädagogische Grundintention"* aus (Bernhard 2006: 10, Hervorh. im Orig.). Seine Überlegungen und Analysen seien „durchgängig pädagogisch inspiriert". Es könne aber keineswegs von einem *„Pädagogismus"* gesprochen werden, da es Gramsci fernliege, gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren (Bernhard 2006: 10 f., Hervorh. im Orig.). Vielmehr nutze er das Pädagogische „zum besseren Verständnis der historisch-gesellschaftlichen Prozesse", da es von einer nicht zu unterschätzenden Bedeutung bei der Gestaltung sozialer Verhältnisse sei (Bernhard 2006: 11).

Politik und Pädagogik könnten „in der modernen Gesellschaft als nicht immer problemlose Einheit arbeitsteilig organisierter Aufgaben“ verstanden werden (Bernhard 2006: 11). Beide Sektoren nähmen in der Geschichte „Schlüsselstellungen“ ein; sie würden „die gestalterischen Strukturelemente menschlichen Handelns“ darstellen (Bernhard 2006: 11). Dabei könne im Sinne Gramscis Politik als „ein gesellschaftliches Handeln“ begriffen werden, was versuche „eine Rahmenstruktur für zwischenmenschliches Zusammenleben zur Verfügung zu stellen“ (Bernhard 2006: 11). Die damit korrespondierende Pädagogik ziele „auf die Formung, Gestaltung und Entwicklung von Menschen“ und sei dabei im materialistischen Ansatz von Gramsci „der jeweiligen Konzeption, den Leitideen, der Ideologie einer Gesellschaft“ verpflichtet (Bernhard 2006: 11). Bernhard kommt zu dem Schluss:

> „Ist das Politische in der Geschichte auf *äußere Rahmenbedingungen* der Gestaltung menschlicher Lebensumstände bezogen, so das Pädagogische auf die *innerpsychischen Korrelate* gesellschaftlicher Reproduktionserfordernisse. Erziehung und Bildung sind auf die Schaffung von Verhaltensregulativen, gesellschaftlichen Charaktereigenschaften, Bewusstseinsformen und Weltanschauungen konzentriert.“ (Bernhard 2006: 11, alle Hervorh. im Orig.)

Demnach bezeichnet „Politik“ bzw. „das Politische“ gesellschaftliches Handeln, das die äußeren gesellschaftlichen „Rahmenbedingungen“ herstellt; während „Pädagogik“ bzw. „das Pädagogische“ innerpsychische Entsprechungen zu schaffen sucht.

Im pädagogischen Bereich wiederum differenziert Gramsci in den Gefängnisheften und den überlieferten Briefen zwischen Erziehung und Bildung. Dabei wird Erziehung als „eine zivile Technik“ verstanden (Gramsci 1991ff.: 1826), die ein ‚Hineinwachsen‘ in Gesellschaft erst ermöglicht und „Konformismus“ bezweckt (Gramsci 1991ff.: 1684).[66] „Erziehung ist nicht nur eingefasst in Lebensgewohnheiten und Lebensweisen, in soziale Konventionen und moralische Koordinatensysteme. Sie ist selbst ein Motor der Herstellung dieser Lebensgewohnheiten“ (Bernhard 2006: 14). Folgt man der Argumentation, so ist es eine

[66] Gramsci spricht auch von einem

> „‘rationalen Konformismus‘, welcher der Notwendigkeit, dem geringsten Aufwand für die Erreichung eines nützlichen Ziels entspricht, und die Disziplin eines solchen Konformismus ist zu begrüßen und zu fördern, muss zu ‚Spontaneität‘ oder ‚Aufrichtigkeit‘ gemacht werden. Konformismus bedeutet dann nichts anderes als ‚Gesellschaftlichkeit‘.“ (Gramsci 1991ff.: 1684)

entscheidende Aufgabe der Erziehung, Kinder und Jugendliche im Bewusstsein dessen zu sozialisieren, um ihre Entwicklung nicht „den spontanen Kräften der Natur“ zu überlassen (Gramsci 1987: 174 f. zitiert nach Bernhard 2006: 15). Denn das bedeute, Heranwachsende den „gesellschaftlichen Sozialisationseinflüssen“, dem unmittelbaren „gesellschaftlichen Lebenszusammenhang, in die die kindliche Entwicklung eingeflochten“ sei, schutzlos auszuliefern (Bernhard 2006: 15). „Denn jeder Verzicht auf die Formung des Kindes liefert das Kind umso mehr der Fremdbestimmung aus, aus der es doch entlassen werden soll“ (Bernhard 2006: 15). Erziehungsfunktionen übernähmen in komplexen Gesellschaften vielfach Institutionen, insbesondere Schulen (Bernhard 2006: 12).

Für Gramsci sei Erziehung „nicht nur die Bedingung für das Funktionieren der gesellschaftlichen Vorgänge, sondern zugleich die Bedingung für die Herausformung einer neuen Kultur, damit eine notwendige Bedingung des Erwerbs von Autonomie“ (Bernhard 2006: 14). Sie ermögliche nicht nur die Reproduktion von gesellschaftlichen Verhältnissen, sondern sie werde zugleich als eine entscheidende Voraussetzung für Befreiung gesehen und korrespondiere so mit Gramscis Begriff von Bildung. Dort ist der Mensch

> „ein historisches Ereignis, d.h. ein Produkt der Weitergabe, der Verarbeitung und des Erwerbs geschichtlicher Erfahrungen. Über Bildung wird dieses geistige Vermögen umgesetzt, sie schließt dabei das menschliche Selbstverhältnis ein: Bildung meint einen aktiven Prozess der geistigen Erschließung von Welt, in dessen Rahmen der Mensch sich seiner selbst bewusst wird, ein höheres Bewusstsein von sich selbst und der Welt erwirbt, in der er handelt. Bildung dient selbstverständlich der gesellschaftlichen Reproduktion, und sie ist ein Instrument zur Aufrechterhaltung der bestehenden Hegemonie. Da sie aber Bewusstseinsprozesse auslöst, kann sie zugleich als Kraft des geistigen Bruchs mit überlieferten Weltanschauungen und Ideologien begriffen werden.“ (Bernhard 2006: 17)

Bildung bedeutet Bewusstseinsprozesse auslösen, und Menschen können so zu einem aktiv gesellschaftsverändernden Eingreifen ermutigt werden. Sie impliziert Selbstermächtigung des Menschen und wird bei Gramsci als Fähigkeit des Menschen „sich selbst zu potenzieren“ gefasst (Gramsci 1991ff.: 1342). Der Mensch muss, um sich eine Persönlichkeit zu bilden, ein tiefgreifendes Bewusstsein von den gesellschaftlichen Verhältnissen erlangen, da „die eigene Individualität das Ensemble dieser Verhältnisse ist“ (Gramsci 1991ff.: 1348). „[D]ie eigene Persönlichkeit verändern, heißt das Ensemble dieser Verhältnisse verändern“ (Gramsci 1991ff.: 1348). Gegenhegemoniales Handeln ist also elementar mit Bildung verbunden, denn es bedarf notwendigerweise eines „Geist[es] der Abspaltung“,

dessen „erste Bedingung die genaue Kenntnis des Feldes ist“ (Gramsci 1991ff.: 374; siehe Bernhard 2006: 19; siehe Merkens 2004: 34).

3.6.1 Schule und das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden

Wie bereits im Hegemoniekapitel dargelegt, bestimmt Gramsci das gesamtgesellschaftliche Strukturverhältnis als ein Hegemonieverhältnis, das von erziehungs- und bildungstheoretischen Fragestellungen durchzogen ist.[67] In diesem komplexen Gefüge stellt die Institution Schule einen umstrittenen Ort ideologischer Vergesellschaftung dar, auf dessen Terrain sich Herrschaft konstituiert, aber auch angefochten werden kann (Merkens 2004: 39). Brüche und Widersprüche der bestehenden herrschaftlichen Vergesellschaftung müssen dafür aufgenommen, aber auch Strategien des politischen und kulturellen Widerstandes, der Auflehnung und Verweigerung entwickelt werden. Die eigene Eingebundenheit muss reflektiert und so der Inkohärenz des Alltagsverstandes entgegenwirkt werden (Merkens 2002: 339 ff.). Eindimensionale reduktionistische Deutungen des Hegemonialapparates „Schule“, welche ausschließlich die Dimension der Repression und Gewalt fokussieren, weist Gramsci entschieden zurück. Seine schultheoretische Diskussion basiert auf dem historisch-spezifischen Hintergrund der in Italien von Giovanni Gentile 1922 eingeleiteten Reform des Bildungswesens und kann als ein politischer Gegenentwurf zu der *Riforma Gentile* gelesen werden (Merkens 2004: 40)[68], auch wenn Gramscis erziehungspolitischen Interventionen nicht darauf reduziert werden können.

---

[67] Siehe 3.3. Die terminologische Beweglichkeit der geschichts- und gesellschaftsanalytischen Kategorie der Hegemonie sowie 3.3.1. Hegemonie als pädagogisches Verhältnis und dessen Bedeutung für die Politikdidaktik.

[68] Gramscis schultheoretische Überlegungen in den Gefängnisheften richteten sich in vielfacher Hinsicht gegen die von Giovanni Gentile angestrebte Bildungsreform. Gentile (1875–1944) war ein italienischer Philosophieprofessor, der sich einem profaschistischen Idealismus verpflichtet fühlte. Er wurde 1922 in Mussolinis erstes Kabinett als Erziehungsminister berufen und führte die nach ihm benannte Schul- bzw. Hochschulreform (*Riforma Gentile*) durch. Die von ihm verfasste faschistische Reform wollte die Bildungsideale des *Risorgimento* wiedererwecken und zielte auf die geistige und moralische Erneuerung der Nation, d. h. die Klassenantagonismen und die damit verbundenen vielfältigen Konflikte innerhalb der Gesellschaft sollten über die Wiederherstellung von Gehorsam und staatlicher Autorität befriedet werden (Allemann-Ghionda 1999: 165 f.; Bernhard 2005: 174 ff.). Gentiles schulisches Erziehungskonzept sah eine Zweiteilung des Bildungssystems vor, in dem die große Mehrheit der Schüler:innen eine Grundschulbildung erhalten sollte. Eine kleine, ausgewählte Elite sollte eine allgemeinbildende, humanistische Schule besuchen. Des Weiteren forcierte

Das mehrgliedrige Schulsystem, welches bereits Heranwachsenden über die (Aus-)Bildung ungleiche Lebenschancen zuweist, verwirft Gramsci mit seinem konzeptionellen Ansatz der Einheitsschule. Er hebt hervor, dass

> „[d]ie traditionelle Schule oligarchisch [war], weil bestimmt für die neue Generation der führenden Gruppen, die ihrerseits dazu bestimmt war, führend zu werden: Aber sie war nicht oligarchisch wegen der Art ihres Unterrichts. Es ist nicht der Erwerb von Führungsfähigkeiten, es ist nicht das Bestreben, höherstehende Menschen auszubilden, was einem Schultyp das soziale Gepräge gibt. Das soziale Gepräge ist dadurch gegeben, dass jede gesellschaftliche Gruppe einen eigenen Schultyp hat, der dazu bestimmt ist, in diesen Schichten eine bestimmte traditionelle Funktion, eine führende oder instrumentelle, fortzuführen.“ (Gramsci 1991ff.: 1528)

Gramscis Schulkonzept folgt dem Postulat einer umfassenden allgemeinen Erziehungs- und Bildungsarbeit, welche – wider die bestehende Trennung von

---

er den Ausbau zweckgebundener Berufsschultypen, welche sich ausschließlich auf eine technisch orientierte Ausbildung der Arbeiterklasse fokussieren sollten (Merkens 2004: 40 f.). Allemann-Ghionda fasst die Hauptpunkte der Reform wie folgt zusammen:

- „Die Freiheit der Lehre verband sich mit der Verantwortung des Staates – eines ethischen Staates – um die Erziehung und Bildung der Bürger.
- Die staatliche Schule sollte streng und selektiv sein. Die Schule sollte, um die Massen zuzulassen, keine Konzessionen an das Niveau machen.
- Die Prioritäten und Inhalte der Bildung sollten sich in klaren pädagogischen Zielen und in detaillierten Lehrplänen äußern.
- In den oberen Stufen war das Ziel die Bildung einer schmalen Elite, welche die führende Klasse der Nation werden sollte. Die Grundschule sollte jedoch das Volk alphabetisieren – bis dahin eine versäumte Aufgabe –, weshalb die Schulpflicht auf fünf Jahre ausgedehnt wurde. Die Alphabetisierung der Massen stand im Dienst der Stärkung des Staates und der Nation.
- Die untere und obere Sekundarstufe sollten wieder eine betont humanistische Ausrichtung erhalten und von der positivistischen Verflachung des Curriculums befreit werden. Die literarisch-historischen Fächer, die alten Sprachen und die Philosophie sollten wieder den Kern der allgemeinen Bildung darstellen.
- Die Universität sollte wieder der Ort werden, zu welchem nur die Begabtesten Zugang haben sollten.“ (Allemann-Ghionda 1999: 166)

Gentile trat nach dem gewaltsamen Tod Matteotis am 1. Juli 1924, also zu Beginn der zweiten Phase des italienischen Faschismus, zurück. In dieser *Phase* gelang es der faschistischen Bewegung, die Opposition auszuschalten und sich endgültig im Alltagsverstand zu manifestieren (siehe: 3.1. Das Leben des Antonio Gramsci – sozio-biographische Facetten einer Philosophie der Praxis). Gentile blieb jedoch dem faschistischen Regime bis zu seiner Ermordung 1944 verbunden (Allemann-Ghionda 1999: 169 ff.).

Kopf- und Handarbeit – eine neue gesellschaftliche Beziehung von intellektuellen und praktischen Fähigkeiten anstrebt:

> „Wenn man dieses Gewebe zerreißen will, darf man nicht die Berufsschultypen vermehren und abstufen, sondern muss einen Einheitstyp von vorbereitender Schule (Grund- und Mittelschule) schaffen, der den Jugendlichen bis an die Schwelle der Berufswahl führt und ihn in der Zwischenzeit als Person formt, die fähig ist zu denken, zu studieren, zu führen oder die Führenden zu kontrollieren." (Gramsci 1991ff.: 1528)

Diese radikaldemokratische Forderung nach Selbstermächtigung

> „kann nicht […] nur bedeuten, dass ein Handlanger Facharbeiter wird, sondern dass jeder ‚Staatsbürger' ‚Regierender' werden kann und dass die Gesellschaft ihn, sei es auch nur ‚abstrakt', in die allgemeine Lage versetzt, es werden zu können." (Gramsci 1991ff.: 1528)

Letztlich zielen Gramscis Überlegungen auf die Befähigung aller Menschen zur politisch-gesellschaftlichen Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse. So tritt er für die Aufhebung der institutionellen Zweiteilung ein, d. h. die Teilung in eine humanistisch allgemeinbildende höhere Schule und eine zweckgebundene technische Schulbildung, die letztlich Ausdruck der vorherrschenden gesellschaftlichen Produktionsweise ist (Merkens 2004: 41 f.). Es geht ihm um eine „Erziehung und Allgemeinbildung der Persönlichkeit vom Kindesalter bis an die Schwelle der Berufswahl" (Gramsci 1991ff.: 1527).

Laut Gramsci darf dabei nicht übersehen werden, „dass es tatsächlich Regierte und Regierende, Führende und Geführte gibt" (Gramsci 1991ff.: 1713). Die hierarchische Gliederung der Gesellschaft und somit auch der Schule hat sich dem Alltagsverstand eingeschrieben. Dieses Verhältnis von Lehrenden und Lernenden kann nicht auf einen spezifisch schulischen Zusammenhang eingegrenzt werden. Gramsci geht davon aus, dass es ein gesamtgesellschaftliches Strukturverhältnis, „ein pädagogisches Verhältnis" ist (Gramsci 1991ff.: 1335), was nicht als ein binäres Gegenüber, als eine feststehende Größe gedacht werden kann. Es folgt keiner linear von oben (Lehrender) nach unten (Lernender) wirkenden Beziehung und verweigert sich dichotomen individuellen Deutungen, welche (un-)bewusst den Erziehenden „als ein vollkommenes Subjekt" begreifen, während der ‚Zu-Erziehende' den Status eines „unvollkommene[n] zu formierende[n] Objektes" erhält, wie Merkens in seinem Aufsatz „*Die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig machen*" im Hinblick auf Gramscis Ansatz festhält (Merkens 2007a: 160). „[D]as Lehrer-Schüler-Verhältnis [ist] ein aktives Verhältnis

wechselseitiger Beziehungen und deshalb [ist] jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer“ (Gramsci 1991ff.: 1335). Ausgangspunkt von Gramscis philosophischem und pädagogischem Denken sind die Marxschen *Thesen über Feuerbach* (MEW 3: 5 ff.). Dort geht die Veränderung der Umstände notwendigerweise mit einer Selbstveränderung einher, die sich im „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ situieren (MEW 3: 6). Demnach können sich Erziehende, welche die kritische Interventionsfähigkeit befördern wollen, nicht jenseits der jeweiligen sozialen Verhältnisse sehen, denn sie sind in diese verstrickt.

> „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss.“ (MEW 3: 5 f.)

Gegenhegemoniales Handeln erstreckt sich somit nicht ‚nur‘ auf die Veränderung der äußeren Rahmenbedingungen, sondern impliziert zugleich die Selbstveränderung.[69] Damit wird „die Transformation der bestehenden (herrschaftlichen) Lehr- und Lernanordnung zum eigentlichen Ziel emanzipatorisch-pädagogischer Praxis“ (Merkens 2007a: 160).

Gramsci hebt hervor, dass im Unterschied zu anderen Philosophien und Ideologien die „Philosophie der Praxis“ nicht danach trachtet, widersprüchliche und antagonistische Interessen zu versöhnen, sondern sie ist „im Gegenteil die Theorie dieser Widersprüche selbst“ (Gramsci 1991ff: 1325). Nicht nur müssten die „(unmöglichen) Betrügereien der Oberklasse“ unterbunden werden, sondern es gelte auch das System aus eigenen Trugbildern und Selbsttäuschungen zu reflektieren (Gramsci 1991ff.: 1325).

Darüber hinaus und zugleich muss laut Gramsci jede gesellschaftliche Gruppe, die Hegemonie anstrebt, *führend* in die Gesellschaft wirken und Führungsverhältnisse im Stellungskampf mit den bestehenden Kräfteverhältnissen aufbauen und gestalten (Merkens 2007a: 163). Ein auf Emanzipation zielendes Projekt muss demnach versuchen, *führend* in die Gesellschaft hineinzuwirken und zugleich – im Widerspruch dazu – danach trachten, Führungsverhältnisse zu überwinden (Gramsci 1991ff.: 1714). Denn:

[69] Siehe 3.6. Erziehung und Bildung in den Gefängnisheften und -briefen.

> „[W]ill man, dass es immer Regierte und Regierende gibt, oder will man die Bedingung schaffen, unter denen die Notwendigkeit der Existenz dieser Teilung verschwindet? Das heißt, geht man von der Voraussetzung der fortwährenden Teilung des Menschengeschlechts aus oder glaubt man, dass sie nur eine geschichtliche, bestimmten Bedingungen entsprechende Tatsache ist?“ (Gramsci 1991: 1714)

Wenn diese Herausforderung ins Pädagogische übersetzt wird, so Merkens, „dann muss es darum gehen, gesellschaftliche Führungsverhältnisse *zum Zweck ihrer Überwindung* in wechselseitige Lehr- und Lernverhältnisse zu transformieren“ (Merkens 2007a: 163, Hervorh. im Orig.). Dann müssten gegenhegemoniale Akteur:innen bzw. Lehrende

> „eine pädagogische Handlungskompetenz entwickeln, „die zwar den eigenen gesellschaftlichen Führungsanspruch begründet und vertritt, die diesem Anspruch aber auch so viel Offenheit und Anbindung an das gesellschaftliche Werden verleiht, dass sich ein tatsächliches Verhältnis der Repräsentanz herausbildet, bis hin zur Aufhebung der Notwendigkeit von Führung überhaupt.“ (Merkens 2007a: 163)

3.6.2 Die Einheitsschule

In der Auseinandersetzung mit der faschistischen Gentile-Reform und den vielfältigen, keineswegs einheitlichen reformpädagogischen Bewegungen seiner Zeit entwickelt Gramsci im Vorgang der Kritik Ansatzpunkte eines Schul- und Bildungsmodells, das die radikale Demokratisierung aller gesellschaftlichen und politischen Strukturen intendiert und mit einer neuen gesellschaftlichen Arbeits- und Lebensweise verbunden wird (Gramsci 1991ff.: 1168 ff.; 1521 ff.; siehe Bernhard 2005: 193 ff.).[70]

---

[70] Gramsci setzt sich intensiv mit den unterschiedlichen Reformbewegungen seiner Zeit auseinander. In vorliegender Arbeit sollen jedoch die reformpädagogischen Ansätze des 19./20. Jahrhunderts in enger Anlehnung an die Darstellung von Bernhard nur kurz Erwähnung finden (alle nachfolgenden Ausführungen: siehe Bernhard 2005: 155 ff.), da die Arbeit einer anderen Schwerpunktsetzung folgt:

Die frühen reformpädagogischen Bewegungen des 19. Jahrhunderts konstituierten sich als eine Kraft, deren pädagogisches Denken und Handeln sich nicht auf Schule, Unterricht und Erziehung im engeren Sinne beschränkte. Viele Bestrebungen zielten auf eine Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen insgesamt. Im 19. und ersten Drittel des 20. Jahrhunderts wandten sich die sehr unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätze nicht nur gegen den Autoritarismus der vorherrschenden „Paukschule“, sondern tradierte Erfahrungen wurden einer prinzipiellen fundamentalen Kritik unterzogen. Skeptisch begegneten die Reformpädagog:innen, wenn auch aus unterschiedlichen Motiven und in unterschiedlicher Intensität, den als bedrohlich empfundenen neuen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen

Die Einheitsschule insgesamt wird als eine „kreative und aktive Schule“ konzipiert, die von der aktiv rezipierenden Lerntätigkeit der Schüler:innen ausgeht (Gramsci 1991ff.: 1518). Insofern nimmt sie reformpädagogische Ansätze auf,

---

der industriekapitalistischen Zivilisation, welche mit der Ausdehnung industrieller Produktionsweisen, der Zunahme städtischer Lebensformen und der Herausbildung der Konsumgüterindustrie einhergingen. Insbesondere das mechanistische Menschenbild des Taylorismus/ Fordismus und dessen Effekte auf die Bildungseinrichtungen wurden in Frage gestellt, was wiederum vielfach mit einer Rückbesinnung auf spiritualistische Denktraditionen und Weltanschauungen, der Wiederkehr des Primats des Geistigen in philosophischen, aber auch pädagogischen Diskussionen verwoben wurde. Gegen das neoidealistische reformpädagogische Erziehungsbild, das den schöpferisch-geistigen Akt ins Zentrum der Bildung rückt und das Kind in einem hypothetisch angenommenen Naturzustand sieht, den es vor dem Einfluss der gesellschaftlichen Zivilisation zu bewahren gelte, formuliert Gramsci seine sozialisations- und gesellschaftstheoretischen Einwände. Gramsci ist davon überzeugt, dass die auf Rousseau zurückgehenden Prinzipien der *negativen Erziehung* im Kontext des 18. Jahrhunderts verortet werden müssen, da sie „eine heftige Reaktion auf die Schule und die pädagogischen Methoden der Jesuiten sind und als solche einen Fortschritt darstellen“ (Gramsci 1991 ff.:171). Sie können jedoch nicht, wie Bernhard anschaulich darlegt, auf die industriekapitalistische Gesellschaft des 20. Jahrhunderts übertragen werden. Die aus dem historischen Bezugsrahmen gerissene Anwendung der Rousseauschen Erziehungsüberlegungen wird von Gramsci verworfen (Bernhard 2005: 161 ff.).

Gramsci geht es darum, die reformpädagogischen Ansätze auf mögliche Gefahren, aber auch auf ihre emanzipativen Potenziale hin zu überprüfen. So kritisiert er – gleich der Reformpädagogik – einerseits nicht nur traditionelle Bildungskonzeptionen mit ihrer enzyklopädisch angelegten Wissensvermittlung, sondern er konstatiert auch eine mit dem Fordismus einhergehende „gefühlsmäßige’ Verarmung in Bezug auf die Vergangenheit und eine Mechanisierung des Lebens“ (Gramsci 1991ff: 380). Die „forcierte Ausarbeitung eines neuen Menschentyps“, welcher der kapitalistischen Verwertungslogik folge, beeinträchtige zunehmend die kindliche Phantasie und Gefühlswelt (Gramsci 1991 ff.: 133). An die Stelle des intergenerativen Austausches würden immer mehr der Staat oder private schulische Initiativen treten. Andererseits verwirft er jene reformpädagogischen Prämissen, welche die *innere Natur* des Kindes mythologisieren und von einer frei aus sich heraus entwickelnden kindlichen Kraft ausgehen. Der Mensch sei nicht als von „natürlichen“ Anlagen, Talenten und Neigungen etc., d. h. auf Grundlage einer naturalistischen Anthropologie zu begreifen (siehe Bernhard 2005: 169). Gramscis Überlegungen basieren auf einer sozialanthropologischen Bestimmung des Menschen, in der der Mensch nicht als „Natur“, sondern als „das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse im Prozess der Entwicklung, also auch das Ensemble der Natur und der Geschichte, der materiellen Kräfte und der geistigen oder kulturellen usw.“ gesehen wird (Gramsci 1991ff: 1227). Der Mensch ist demnach, so Bernhard, ein historisch-gesellschaftliches Produkt, das sich nicht zuletzt im intergenerativen Austausch formt (Bernhard 2004: 169). Die auf biologischen Entwicklungsgesetzen basierenden Vorstellungen von Erziehung negieren letztlich den bestehenden gesellschaftlichen Zwangszusammenhang, in dem Bildung und Erziehung stattfinden, in dem die edukative Formung einen zentralen Stellenwert einnimmt. Gramscis Reflexionen hingegen nehmen in den Blick, „dass das Kind sobald es zu ‚sehen und zu tasten’ beginnt, vielleicht nur wenige Tage nach

befreit sie aber zugleich – in ihrem gesellschaftspolitischen Anspruch – von dem idealistischen Überschuss einer „libertär-idealistische[n] Pädagogik, mit ihrer mythischen Überhöhung der kindlichen Natur“ (Merkens 2004: 44, siehe Gramsci 1991ff.: 1519).

Dieses Schul- und Bildungsmodell reagiert auf die grundlegend veränderten Sozialisationsbedingungen von Heranwachsenden, wie sie sich durch die gesellschaftlichen Umbrüche des beginnenden Industriekapitalismus im 19. Jahrhunderts gestalteten. Um den Nexus zwischen der sozialen Schicht und einem auf diese Zugehörigkeit fixierten Bildungsgang aufzubrechen, sollte dieses neue Schul- und Bildungsmodell auf einer intellektuellen und die praktischen Fähigkeiten integrierenden allgemeinen (politischen) Bildung basieren (GzK: 79). Mit den konzeptionellen Überlegungen zur Einheitsschule will Gramsci, wie im vorangegangenen Unterkapitel dargelegt, die vorherrschende institutionelle Zweiteilung aufheben (Merkens 2004: 39 ff.).

Zugleich wendet sich Gramscis bildungspolitische Kritik, wie auch das Konzept der Einheitsschule, gegen eine abstrakte Negation der Vergangenheit. Systematischer Ansatzpunkt seiner Überlegungen wird so die in der Mitte des 19. Jahrhunderts eingeleitete Bildungsreform der italienischen Bildungslandschaft, die er sowohl entlang ihrer fortschrittlichen, aber auch ihrer rückwärtsgewandten Elemente analysiert (Gramsci 1991ff.: 1521 ff.). In Gramscis Überlegungen werden Tradition und Neubeginn dialektisch miteinander verknüpft und weiterentwickelt (Bernhard 2005: 173 ff.). Er kritisiert jenen durch „die Gentile-Reform herbeigeführte[n] Bruch zwischen Grund- und Mittelschule auf der einen und der höheren Schule auf der anderen Seite“ (Gramsci 1991ff.: 1521). So konstatiert Gramsci:

seiner Geburt, Empfindungen und Bilder aufspeichert, die sich mit dem Erlernen des Sprechens vermehren und komplex werden“ (Gramsci 1991 ff.: 171). Hervorgehoben wird so, dass Kinder einen gesellschaftlichen Entwicklungsweg durchlaufen, indem sie nicht nur sozialisiert werden, sondern auch einer gestaltend eingreifenden Kraft bedürfen und nicht naturwüchsig sich selbst überlassen werden können, denn dies führt zur Dissoziation der Persönlichkeit, zur Heteronomie der Subjekte: „Darauf zu verzichten, das Kind zu formen, heißt lediglich zuzulassen, dass sich seine Persönlichkeit entwickelt, indem es in chaotischer Weise alle Impulse des Lebens aus der allgemeinen Umwelt empfängt“ (Gramsci 1987: 175; zitiert nach Bernhard 2005: 172).

> „Heute besteht die Tendenz, jeden ‚zweckfreien' (nicht unmittelbar zweckgebundenen) und ‚bildenden' Schultyp abzuschaffen oder nur ein Exemplar davon zu erhalten, beschränkt auf eine kleine Elite von Herren und Damen, die nicht darauf bedacht sein müssen, sich auf eine berufliche Zukunft vorzubereiten, und immer mehr die spezialisierten Berufsschulen zu verbreiten, in denen das Schicksal des Schülers und seine künftige Tätigkeit von vornherein feststehen" (Gramsci 1991ff.: 1513 f.)

Vor der Machtübernahme des faschistischen Regimes habe es diesen abrupten Bruch nicht gegeben. Vielmehr sei die Grundschule eine Art „Vorhof" für die Mittelschule gewesen, die alle Schüler:innen gleichermaßen besucht hätten (Gramsci 1991ff.: 1521).

Gramscis Konzept der Einheitsschule basiert auf einer ersten allgemeinbildenden drei bis vierjährigen Schulstufe, „welche die Entwicklung der Fähigkeit zur manuellen (technischen, industriellen) Arbeit und die Entwicklung der Fähigkeit zur intellektuellen Arbeit in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander bringt" (Gramsci 1991ff.: 1514). Er nimmt in seinem Schulkonzept jene Strukturelemente der Erziehung vor der Gentile-Reform an italienischen Grundschulen auf, die sich dem Erwerb elementarer Grundkenntnisse in den Naturwissenschaften widmen und den Kindern einen ersten Einblick in die Arbeitsweise von Staat und Gesellschaft vermitteln sollten:

> „Die wissenschaftlichen Kenntnisse traten in Widerstreit mit der magischen Welt- und Naturauffassung, die das Kind aus dem von Folklore durchdrungenen Milieu aufnimmt, wie die Begriffe von Rechten und Pflichten in Widerstreit treten mit den Tendenzen zur individualistischen und lokalpatriotischen Barbarei, die ebenfalls ein Aspekt der Folklore ist." (Gramsci 1991ff.: 1521 f.)

Wider die „Folklore", d. h. gegen die „traditionellen Ablagerungen von Weltauffassungen" (Gramsci 1991ff.: 1522), die sich im Alltagsverstand gleich Gesteinsschichten sedimentiert haben, integriert dieses Grundschulkonzept vermittelt über den Begriff der Arbeit neben Lesen und Schreiben einen gesellschaftstheoretischen und naturwissenschaftlichen Zugang:

> „Der Begriff und die Tatsache der Arbeit (der praktisch-theoretischen Tätigkeit) ist das der Grundschule immanente Erziehungsprinzip, da die gesellschaftliche und staatliche Ordnung (Rechte und Pflichten) durch die Arbeit in die Naturordnung eingebracht und (mit ihr) identifiziert wird." (Gramsci 1991ff.: 1522)

Die „[z]ivilen und staatlichen Gesetze", so Gramsci, sind Produkte der menschlichen Tätigkeit, „die vom Menschen vereinbart sind und vom Menschen für die Zwecke seiner gemeinsamen Entwicklung verändert werden können" (Gramsci 1991ff.: 1522). Eingeschlossen in diese menschliche Tätigkeit ist die Teilhabe des Menschen an der Naturordnung, insofern der Mensch die Natur umgestaltet, sie vergesellschaftet, um sich die Organisation seiner Lebensverhältnisse zu erleichtern. Gramscis auf dem Begriff der Arbeit, d. h. der praktisch-theoretischen Tätigkeit des Menschen beruhendes Erziehungsprinzip der drei- bis vierjährigen Elementarstufe,

> „schafft die ersten Elemente eines von aller Magie und Zauberei befreiten intuitiven Weltverständnisses[71] und gibt den Anlass für die Weiterentwicklung einer historischen, dialektischen Weltauffassung, um die Bewegung und das Werden zu begreifen, die Summe der Anstrengungen und Opfer abzuschätzen, welche die Gegenwart der Vergangenheit abgefordert hat und welche die Zukunft der Gegenwart abfordert, das Gegenwärtige als Synthese des Vergangenen, aller vergangener Generationen zu begreifen, das sich in die Zukunft hinein entwirft." (Gramsci 1991ff.: 1522)

Gramsci greift Strukturelemente und Grundsätze der italienischen Elementarschule vor der Gentile-Reform auf, weist aber auf die unzureichende Umsetzung hin: „[O]b im Lehrkörper das Bewusstsein seiner Aufgabe und des philosophischen Gehalts seiner Aufgabe vorhanden war, ist eine andere Frage" (Gramsci 1991ff.: 1522 f.; siehe Bernhard 2005: 177).

Ein weiteres wichtiges Merkmal von Gramscis Modell der drei- bis vierjährigen Eingangsstufe ist die Einübung intellektueller Disziplin (Merkens 2004: 41):

---

[71] Bernhard weist an dieser Stelle darauf hin:

> „In seiner [Gramscis, J.H.] ersten Auseinandersetzung mit den Erziehungsprinzipien in der Grundschule und den Sekundarschulen in Heft 4 spricht Gramsci von der ‚*elementaren* Weltsicht' (‚la visione del mondo *elementare*' Q, S. 499), in der in Heft 12 überarbeiteten Konzeption dagegen formuliert er ‚i primi elementi di una intuizione del mondo'(Q, S.1541), was mit ‚ersten Grundlagen einer Weltanschauung' zu übersetzen wäre. Denn die Übersetzung ‚intuitives Weltverständnis' (Gramsci 1991ff.: 1522) ist zumindest missverständlich, geht es Gramsci in diesem Kontext doch gerade um die Überwindung einer intuitiven Weltauffassung beim Kind." (Bernhard 2005: 178)

> „Man hat es mit Knirpsen zu tun, denen man bestimmte Gewohnheiten des Fleißes, der Genauigkeit, auch der Körperbeherrschung, der psychischen Konzentration auf bestimmte Gegenstände beibringen muss, die nicht ohne eine mechanische Wiederholung disziplinierter und methodischer Akte erworben werden können." (Gramsci 1991ff.: 1525)

An diese erste Grundschulphase knüpft eine zweite „kreative Phase" an (Gramsci 1991ff.: 1518), die „nicht länger als sechs Jahre dauern" soll (Gramsci 1991ff.: 1517). Während die erste Grundschulphase vornehmlich auf Kontrolle und auf einer äußerlichen Lernweise beruht, basiert die zweite Phase primär auf selbsttätiger Anstrengung:

> „[K]reative Schule bedeutet nicht Schule von ‚Erfindern und Entdeckern', damit wird eine Phase und eine Methode des Forschens und Erkennens bezeichnet, und kein von vornherein feststehendes ‚Programm' mit der Verpflichtung zur Originalität und Innovation um jeden Preis. Sie besagt, dass das Lernen insbesondere durch eine spontane und selbstständige Anstrengung des Lernenden erfolgt, bei der der Lehrer nur eine Funktion freundschaftlicher Anleitung ausübt, wie es an der Universität geschieht oder geschehen sollte." (Gramsci 1991ff.: 1519)

Dem Übergang zwischen diesen beiden Phasen misst Gramsci eine besondere Bedeutung bei, denn „[d]as didaktische Problem, das dabei zu lösen ist, besteht darin, die in diesen ersten Jahren unabdingbare dogmatische Ausrichtung zu mildern und fruchtbar zu machen" (Gramsci 1991ff.: 1517).

Gramscis Differenzierung in eine erste disziplinierende und eine zweite kreative Schulphase ist ein Resultat von Überlegungen zur Klassenstruktur (Merkens 2004: 42). Auf den ersten Blick mag es befremdlich wirken, dass Gramsci insbesondere für die Kinder der Arbeiter- und Bauernklasse „die disziplinierende Einübung grundlegender Lerntechniken als eine Voraussetzung" betrachtet, „um später in einen kreativen Bildungsabschnitt einzutreten" (Merkens 2004: 42). Diese Überlegungen berücksichtigen jedoch die internalisierten primären Sozialisationserfahrungen:

> „Gewiss bewältigt das Kind aus einer traditionellen Intellektuellenfamilie den psycho-physischen Adaptionsprozess leichter, es hat, schon wenn es das erste Mal den Fuß in die Klasse setzt, etliche Pluspunkte gegenüber seinen Gefährten, es hat eine Orientierung, die es sich schon aufgrund seiner Familiengewohnheiten erworben hat: Beim Aufpassen konzentriert es sich mit größerer Leichtigkeit, weil es den Habitus der Körperbeherrschung hat, usw." (Gramsci 1991ff.: 1530)

In einer Gesellschaft mit einem hohen Grad an Arbeitsteilung und Spezialisierung verfügen Kinder der subalternen Klassen qua ihrer Herkunft nicht über die gleichen sozialen und ökonomischen Ressourcen wie (männliche) Heranwachsende aus den Intellektuellenschichten:

> „In einer Reihe von Familien vor allem der Intellektuellenschichten finden die Jungen im Familienleben eine Vorbereitung, eine Fortsetzung und Ergänzung des schulischen Lebens, sie schnappen sozusagen aus der ‚Luft' eine ganze Menge von Kenntnissen und Haltungen auf, welche die eigentliche schulische Laufbahn erleichtern: Sie kennen bereits die Literatursprache und entwickeln diese Kenntnis weiter, und damit das Ausdrucks- und Erkenntnismittel, das den vom Durchschnitt der Schülerschaft von 6-12 Jahren beherrschten Mitteln technisch überlegen ist." (Gramsci 1991ff.: 1517)

Einerseits liegen Gramscis theoretischem Ansatz eigene, praktisch gewonnene Erfahrungen als Lehrender in der Zeit der Turiner Fabrikrätebewegung zugrunde: Er weiß um die mangelnde Selbstdisziplinierung der jungen Arbeiter, die jedoch eine unabdingbare Voraussetzung für die theoretische Auseinandersetzung ist (Merkens 2004: 42). Andererseits grenzt er sich so von jenen reformpädagogischen Ansätzen seiner Zeit ab, die auf Grundlage einer naturalistischen Anthropologie von einer naturhaften Selbstläufigkeit menschlichen Werdens ausgehen. Sie würden den gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem sich historische und gesellschaftliche Erfahrungen im Fühlen und Denken der Lernenden sedimentiert haben, leugnen. Die Vorstellung, „das Hirn des Kindes sei wie ein Garnknäuel und der Lehrer verhelfe dazu, den Faden abzuwickeln", sei zu verwerfen (Gramsci 1991ff.: 171). „Für Gramsci", so Merkens,

> „treten Freiheit und Zwang im erzieherischen Prozess in eine dialektische Einheit, deren einseitige Auflösung er in den idealistischen Erziehungskonzepten ebenso kritisiert, wie er immer gegen autoritäre, die Selbstständigkeit der Lernenden aberkennende Bildungsmodelle streitet." (Merkens 2004: 42 f.)

Die Politikdidaktik und die kritische politische Bildung haben die Bedeutung von primären Sozialisationserfahrungen für die politische Lernprozessanalyse bisher nicht hinreichend erforscht. Vor dem Hintergrund des Ansatzes von Gramsci gerät in den Blick, wie wichtig eine solche Analyse wäre, da die Verschränkung von Geschichte, generativer Weitergabe und sozio-biographischer Verarbeitung Lernprozesse strukturiert. Ergänzend könnten wissenssoziologische Ansätze herangezogen werden. Peter L. Berger und Thomas Luckmann weisen in ihrem Standardwerk *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* daraufhin:

> „Das Kind wird nach der Geburt nicht nur in die objektiven Lebensbedingungen einer spezifischen Gesellschaft entlassen, sondern internalisiert zunächst die von den ‚signifikant Anderen' gefilterte Sichtweise der sozialen Wirklichkeit, es wird mit einem vorab bestehenden ‚Ensemble von signifikant Anderen' konfrontiert, deren Einstellungen und Sichtweisen es über Identifikationen erwerben muss." (Berger/Luckmann 1980: 146)

Die Aufnahme und Verinnerlichung von gefilterten Perspektiven primärer Bezugspersonen ist Voraussetzung und Hindernis zugleich. Lernende können in den an die primären Sozialisationserfahrungen anschließenden Sozialisationsprozessen neue Sichtweisen eines Welt- und Selbstverständnisses erlangen. Jedoch treffen sie auf mächtige, im Gedächtnis sedimentierte primäre Wirklichkeitskonstruktionen, deren Dichte und Stabilität es in Bildungsprozessen zu erschüttern gilt (Bernhard 2005: 194). Die das Denken und Handeln strukturierenden „Nachwirkungen" dieser primären Sozialisationserfahrungen bleiben ungleichzeitig im Gedächtnis des Lernenden präsent. Gramsci betont, dass der Lernende weder „bloße Passivität" noch „ein ‚mechanischer Behälter' mit abstrakten Kenntnissen" ist (Gramsci 1991ff.: 1523). Das Bewusstsein des Kindes spiegelt zunächst die gesellschaftlichen Verhältnisse wider, „wie sie sich in der Familie, in der Nachbarschaft, im Dorf usw. knüpfen" (Gramsci 1991ff.: 1523), die es in politischen Lernprozessen zu reflektieren gilt. Die gesellschaftliche Verantwortung von kritischer politischer Bildung und der Politikdidaktik liegt demnach m. E. in der bewussten Förderung der Fähigkeit zur Selbstreflexion. Die politisch Lernenden müssen die gesellschaftlichen Verhältnisse als von Menschen gemacht und veränderbar erfahren. Ihnen eröffnet sich so ein „Horizont", der es ihnen ermöglicht, aus lähmender Passivierung herauszutreten.



4 Gramsci und eine kritisch-reflexive politische Bildung

Der Anfang der kritischen Ausarbeitung ist das Bewusstsein dessen, was wirklich ist, das heißt ein ‚Erkenne dich selbst' als Produkt des bislang abgelaufenen Geschichtsprozesses, der in einem selbst eine Unendlichkeit von Spuren hinterlassen hat, übernommen ohne Inventarvorbehalt. Ein solches Inventar gilt es zu Anfang zu erstellen.

(Gramsci 1991ff: 1376)

Das nachfolgende Kapitel reflektiert die wesentlichen Resultate der vorangegangenen Argumentation: Ausgehend von Antonio Gramscis allgemeinem, in frühen Aufsätzen entwickelten Bildungsverständnis sollen hier zunächst Möglichkeiten und Grenzen dieses Ansatzes für die gegenwärtige Debatte um eine kritische politische Bildung erörtert werden.[1] Vor diesem Hintergrund kann ein erster Zugang zur kritischen politischen Bildung und zur Politikdidaktik eröffnet werden, in dem Gramscis Bedeutung für diese Felder aufgezeigt wird. Hierfür sind die Erörterungen des im zweiten Kapitel besprochenen einschlägigen Modells der Sinnbilder zentral.[2] Auch wenn die Verdienste und Vorzüge dieser Sinnbildkonstruktion vor allem gegenüber subjektfernen politikdidaktischen Überlegungen hervorgehoben werden sollen, so lassen sich doch – so die zentrale These – mit einer materialistischen Analyse des Subjektiven, wie sie sich in den politisch-pädagogischen Ansätzen von Gramsci finden, analytische Defizite und Widersprüche dieser Konzeption benennen und bearbeiten.

[1] Siehe 3.2. Überlegungen zum Bildungsverständnis vor der Inhaftierung (1916–1926).

[2] Siehe 2.5. Problematisierung der Sinnbilder.

J. Hammermeister, *Sinnbilder des Alltagsverstandes*, Bürgerbewusstsein,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42258-5_4

Deutlich tritt dabei zu Tage, welches wissenschaftliche Potential ein „Gramsci-Zugang“ für eine politikdidaktische Sinnbildkonzeption bietet. Im weiteren Verlauf wird eine Unterscheidung zwischen einem eher affirmativen, gleichsam quasi-positivistischen und einem kritisch-reflexiven Bezug auf die Sinnbilder eingeführt, um anschließend zu eruieren, inwiefern diese Gedanken zu einer Ergänzung bzw. Erweiterung kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung insgesamt beitragen können. Grundzüge einzelner ausgewählter Überlegungen der politischen Bildung bzw. der Politikdidaktik, die sich kritisch-materialistischen Ansätzen verpflichtet wissen, werden dabei aufgenommen und reflektiert. Die Argumentation des Kapitels endet schließlich in der Darstellung der Überlegungen von Gramsci zum Erziehungs- und Bildungsbegriff und seinen Implikationen für den Lernort Schule und das Verhältnis von Lernenden und Lehrenden. Spätestens hier wird deutlich, welches enorme Potential zentrale Elemente des theoretischen Ansatzes für eine kritische politische Bildung und ein innovatives politikdidaktisches Modell („Planungsmodell“) bieten.

4.1 Alltagsverstand und Sinnbildungen

Die Analyse mündet in der Einschätzung, dass die angestrebte Nutzbarmachung von Gramscis Gedanken für eine kritisch-reflexive politische Bildung und Politikdidaktik auf Grenzen stößt, zugleich aber innovative Möglichkeiten eröffnet, die in der fachwissenschaftlichen Debatte bisher nahezu nicht thematisiert worden sind. Nicht übertragbar sind Aspekte, die sich unmittelbar aus der revolutionären italienischen Arbeiter:innenbewegung ergeben, in deren Umfeld Gramsci sich bewegt und aus dem heraus er seine Ideen entwickelt. Auch können die aus einer historisch spezifischen Konstellation resultierenden Betrachtungsweisen nicht auf das heutige Schulwesen angewendet werden. Gleiches gilt für die Adressat:innen seiner bildungspolitischen Anstrengungen. Gramsci wendet sich primär an die Mitglieder proletarischer und sozialistischer Kulturorganisationen und nicht an Schüler:innen und Lehrer:innen allgemeinbildender Schulen. Umso bemerkenswerter und interessanter aber erscheint die Tatsache, dass trotz genannter Unterschiede Gramsci als Vordenker von bildungs- und lerntheoretischen Konzepten begriffen werden kann, die über ihren historischen Zeitkontext hinaus Aussagekraft und Anregungspotentiale besitzen. Das gilt auch und nicht zuletzt für den heutigen Schulkontext allgemein, insbesondere aber für die politische Bildung einschließlich ihrer Didaktik. Gramsci erörtert nicht nur die Auswirkungen von Bildungsprivilegien einer gesellschaftlichen Gruppe oder Klasse, sondern er

setzt sich intensiv mit Bewusstseinsbildungsprozessen und politischen Lernprozessen auseinander. Insbesondere kann mit den in den späteren Gefängnisheften zentralen analytischen Kategorien des Alltagsverstandes und der Hegemonie kritisch weitergedacht werden. Sie bieten ein für die kritische politische Bildung und Politikdidaktik bedeutsames, bisher weitgehend ungenutztes Analyseinstrumentarium, um alltägliche Sinnbild-Konstruktionen zu reflektieren. Dies nicht zuletzt deshalb, weil sie die gesellschaftlichen Kontexte, in denen die Sinnbilder entstanden sind und immer wieder neu entstehen, nicht ausblenden, sondern systematisch mitdenken.

Der bereits erörterte politikdidaktische Ansatz zu den Sinnbildern basiert auf der grundlegenden Erkenntnis, dass das Politische die Lebenswelt durchdringt. Der Politikdidaktiker Dirk Lange geht dabei davon aus, dass die Unterrichtsforschung und die praktische Umsetzung an den Vorstellungen der Lernenden ansetzen müssen. Das dichotome Verständnis von Alltag und Politik, d. h. jenes traditionalistische Politikverständnis, welches auf dem Ausschluss der Alltagskategorie fußt, wird damit verworfen. Politik müsse als ein Prozess verstanden werden, der in allen gesellschaftlichen Bereichen existiere, in denen Macht- und Herrschaftsverhältnisse eine Rolle spielen würden. Folglich sei der Alltag politisch und die Alltagskategorie für die politische Wissenschaft wie auch für die politische Bildung respektive ihrer Didaktik von zentraler Bedeutung. Politische Bildung ziele auf die Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit des Individuums.

Zweifelsohne stellt das Langesche Modell eine bildungspolitische Innovation dar, welche explizit die über Jahrzehnte in der Politikdidaktik vernachlässigte bzw. in ihren politischen Implikationen nicht hinreichend reflektierte Mikrowelt der Lernenden fokussiert. In Verbindung mit dem Konzept der Sinnbilder rückt Lange die Lernenden und ihren Alltag ins Zentrum. Damit grenzt er sich von jenen Konzeptionen ab, welche die Lernenden zu Objekten des Lernprozesses degradieren. Zu problematisieren ist allerdings die Erhebung des Individuums zur alleinigen Instanz. In dieser Verkürzung bleibt die Konzeption einem in der liberalen Demokratietradition stehenden Begriff von Individuum und Bildung verhaftet. Es spielt weder die Fähigkeit noch der Wunsch des Einzelnen, sich in Diskurse zu begeben, im Langeschen Ansatz eine systematische Rolle. Die Überlegungen gehen von individuellen Sinnbildern aus, „in dem der Einzelne den Sinn bildet, der es ihm ermöglicht, die politisch gesellschaftliche Wirklichkeit zu interpretieren und handelnd zu beeinflussen" (Lange 2008: 432). Das ‚Bürgerbewusstsein' erscheint dabei als ein Kristall mit immer gleicher Struktur, dessen Demokratiepotential die politische Bildung nur aktivieren müsse.

Folgt man Gramscis gesellschafts- und bildungstheoretischen Prämissen so steht fest, dass politikdidaktische Konzeptionen nicht auf der Mikroebene verharren dürfen. Sie sind in besonderer Weise dem dialektischen Verhältnis von Mikro- und Makroebene verpflichtet. Die Mikroebene darf nicht aus ihren sozioökonomischen Verankerungen gelöst werden. Kritische politische Bildung soll Menschen befähigen, die gesellschaftlichen Strukturen in Auseinandersetzung mit anderen den eigenen Wünschen und Vorstellungen entsprechend partizipativ und emanzipativ zu gestalten. Daraus speist sich ihre Legitimation.

Wenn das Ziel politischer Bildung die (individuelle) Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit ist, muss die Frage aufgeworfen werden, was mit den Sinnbildern der Lernenden geschehen soll. Ein „reines Anknüpfen" an bereits vorhandene Sinnbilder würde – wider das eigentliche Ansinnen – das Bestehende nur (re)produzieren und stabilisieren. Aufgabe einer kritischen Politikdidaktik wäre es aber, eine politische Bildung zu befördern, welche die Schüler:innen in die Lage versetzt, nach dem versteckten Sinngehalt, den Ursprüngen und Ursachen von Inkonsistenzen in den Bildern zu fahnden und so die Möglichkeit eröffnet, nicht in vorgefertigten Strukturen zu denken und zu handeln. In Folge muss sich die Politikdidaktik mit der Genese und inneren Struktur der Sinnbilder auseinandersetzen. Und hier erweist sich vor allem Gramscis historisch- und prozessorientierte Herangehensweise als wegweisend. Diese fasst den Alltagsverstand als etwas Gewordenes und denkt auch die Überwindung seiner Inkonsistenzen und inneren Widersprüche als einen Prozess. Der Fokus liegt damit nicht auf den Sinn*bildern*, sondern auf den Sinn*bildungen.* Analytischer Ausgangspunkt sind die inneren Spannungen und Inkonsistenzen der Sinnbilder. Da das Subjekt und dessen Bewusstseinsformen weder als bloßer Reflex auf die Makrostrukturen begriffen werden kann, noch von der Autonomie des Einzelnen auszugehen ist, bedarf es eines kritischen Zu- bzw. Umgangs mit den Sinnbildern. Denn nicht nur die offensichtlichen Aussagen von Lernenden, sondern auch die „verborgenen" Sinnkonstruktionen müssen reflexiver Bestandteil politikdidaktischer Überlegungen sein.

Analytisch können die Sinnbilder also als Elemente des auf Gramsci zurückgehenden Alltagsverstandes gefasst werden. Mit der Kategorie des Alltagsverstandes lassen sich Defizite, Widersprüche und blinde Flecken der Sinnbild-Konstruktion erfassen, analysieren und (selbstreflexiv) bearbeiten. Gramscis politisch-pädagogischen Überlegungen bieten ein Analyseinstrumentarium, das es ermöglicht, die offen zu Tage tretenden und die „verborgenen" Sinnkonstruktionen in den Blick zu nehmen. Dabei werden die Wechselbeziehungen

zwischen den Sinnkonstruktionen und den gesellschaftlichen Kontexten systematisch mitgedacht.[3] Die gesellschaftlichen Makrostrukturen werden also nicht für obsolet erklärt und die großen Erzählungen nicht verloren gegeben, sondern Gramsci fragt danach, wie sie sich im Alltagsverstand sedimentieren; das Gewordensein gilt es zu reflektieren. Das Verhältnis von Gesellschaftsstruktur, Hegemoniekonstruktion und Alltagsbewusstsein stellt eine vielschichtige und komplexe Beziehung dar, die keinesfalls durch monokausale und einfache Abbildtheorien erfasst werden kann. Vielmehr führt die Untersuchung dieses vielfältigen Wirkungszusammenhangs ins Zentrum der hier diskutierten Thematik. In dieser Theorielinie, die auf Gramsci, aber auch auf die für sein pädagogisches Denken entscheidenden Marxschen *Feuerbachthesen* rekurriert, kann man die Beziehung zwischen den gesellschaftlichen Verhältnissen und dem Denken und Handeln der Individuen als ein Verhältnis der wechselseitigen Interdependenz bezeichnen. In diesem Sinne ist der Mensch Produzent der gesellschaftlichen Verhältnisse, die ihn wiederum prägen (MEW 3: 5 f.).

Es ist das Verdienst Antonio Gramscis in diese Auffassung vom Wechselverhältnis zwischen gesellschaftlicher Lage und individuellem Denken und Tätigsein die Kategorie der Hegemonie eingeführt zu haben.[4] Denn nicht zuletzt die historisch konkreten Hegemoniekonstellationen prägen die Auffassung der Menschen von ihrer gesellschaftlichen Lage, ihrem Denken, Handeln und sind eine treibende Kraft der Inkohärenz im Alltagsverstand. So muss – wie im dritten Kapitel dargelegt – laut Gramsci die Inkohärenz und Zerrissenheit des Alltagsverstandes als Ausgangspunkt kritisch-kollektiver Bewusstseins- und Bildungsprozesse dienen (Gramsci 1991 ff.: 1395).[5] Gramsci analysiert vor dem jeweiligen konkreten sozio-ökonomischen Hintergrund die Bedeutung des Alltagsverstandes und dessen widersprüchliche Einbindung in die bürgerliche Hegemonie. Die im Alltagsverstand enthaltenen Einsichten und Erfahrungen nimmt er ernst und versucht die Blockierungen und Antagonismen aufzuspüren, welche für die alltäglichen Praxen der Menschen bestimmend sind. Der „'Alltagsverstand'" wird dabei verstanden als „eine Kollektivbezeichnung wie ‚Religion': Es gibt nicht einen einzigen Alltagsverstand, denn auch dieser ist ein historisches Produkt und ein geschichtliches Werden" (Gramsci 1991 ff.:1377). Der Alltagsverstand ist

[3] Alternativ hätte hier auch eine hermeneutische Herangehensweise gewählt werden können, welche ich aber begründet verworfen habe (siehe 2.5. Problematisierung der Sinnbilder).

[4] Siehe 3.3. Die terminologische Beweglichkeit der geschichts- und gesellschaftsanalytischen Kategorie der Hegemonie.

[5] Siehe 3.4. Der Alltagsverstand als Ausgangspunkt kritisch-kollektiver Bewusstseins- und Bildungsprozesse.

„‘die Philosophie der Nichtphilosophen’“, er ist „die unkritisch von den verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Milieus aufgenommene Weltauffassung“ (Gramsci 1991 ff.: 1393), er ist

> „keine einheitliche, in Raum und Zeit identische Auffassung: Er ist die ‚Folklore‘ der Philosophie, und wie die Folklore bietet er sich in unzähligen Formen dar: Sein grundlegender und charakteristischer Zug ist es, eine (auch in den einzelnen Hirnen) auseinanderfallende, inkohärente, inkonsequente Auffassung zu sein […].“ (Gramsci 1991ff.: 1394)

Ein entscheidendes Charakteristikum des Alltagsverstandes ist seine Widersprüchlichkeit und Inkohärenz. Die Weltauffassung

> „ist auf bizarre Weise zusammengesetzt: Es finden sich in ihr Elemente des Höhlenmenschen und Prinzipien der modernsten und fortgeschrittensten Wissenschaft, Vorurteile aller vergangenen, lokal bornierten geschichtlichen Phasen und Intuitionen einer künftigen Philosophie.“ (Gramsci 1991ff.: 1376)

Gramsci sagt also nicht,

> „dass es im Alltagsverstand keine Wahrheiten gibt. Es bedeutet, dass Alltagsverstand ein zweideutiger, widersprüchlicher, vielgestaltiger Begriff ist und dass sich auf den Alltagsverstand als Prüfstein von Wahrheiten zu beziehen, ein Unverstand ist.“ (Gramsci 1991ff.: 1397)

Es sollen an dieser Stelle nicht die ausführlichen Darlegungen zum Alltagsverstand des dritten Kapitels wiederholt werden, es soll nur verdeutlicht werden, warum die Sinnbilder als Elemente des Alltagsverstandes verstanden werden können und welches enorme analytische Potential die Kategorie des Alltagsverstandes für die politische Lernprozessanalyse in sich birgt. „Der Alltagsverstand ist“, wie Gramsci schreibt, „eine chaotische Ansammlung disparater Auffassungen, und in ihm lässt sich alles finden, was man will“ (Gramsci 1991 ff.: 1396). Überträgt man dies auf die Sinnbilder der Schüler:innen, so sind solche Elemente, „die neuerungsfeindlich und konservativ“ sind ebenso vorhanden wie jene Elemente (Gramsci 1991 ff.: 1397), die ein kritisches Potential bieten und damit Anknüpfungspunkte für emanzipative und reflexive Lernprozesse sein können. Diese Sinnbildelemente kritischer Reflexivität, die Gramsci *buon senso* nennt und die im Alltagsverstand bisweilen aufscheinen, stehen bei Gramsci für Kohärenz, welche der inkohärenten „‘Folklore der Philosophie’“ (Gramsci 1991 ff.: 1394) „eine bestimmte konkrete (‚rationale‘) Richtung“ geben können (Gramsci 1991 ff.: 1341). Die politikdidaktische Lernprozessanalyse kann und sollte daran anknüpfen, da diese kritisch-reflexiven Sinnbildelemente für eine stärkere

oder aber auch schwächere Suche nach zusammenhängender Rationalität und Besonnenheit stehen. Dabei kann die Herausbildung eines historisch reflexiven Bewusstseins als Ziel kritischer politischer Bildung nur als ein Annäherungsprozess gedacht werden, der niemals einen Endpunkt und einen Abschluss erreichen kann.

Die entscheidende Frage ist, wie diese kritisch-reflexiven Elemente gestärkt werden können, denn „die Existenz der objektiven Bedingungen oder Möglichkeiten oder Freiheiten reicht noch nicht aus: Es gilt, sie zu ‚erkennen' und sich ihrer bedienen zu können. Sich ihrer bedienen zu wollen" (Gramsci 1991 ff.: 1341). Emanzipatorische politische Lernprozesse können demnach nicht von außen als aufklärerische Praxis an die Lernenden herangetragen werden, sondern sie finden ihre Basis im Alltagsverstand und damit auch in den Sinnbildern selbst. Es geht um ein selbstreflexives, herauskristallisierendes Verfahren jener Elemente, die verändert werden können, im Wissen darum, dass jeder Mensch einer Konstellation von prägenden Einflüssen ausgesetzt ist, „die mechanisch von der äußeren Umgebung ‚auferlegt' ist, und zwar von einer der vielen gesellschaftlichen Gruppen, in die jeder automatisch von seinem Eintritt in die bewusste Welt an einbezogen ist" (Gramsci 1991 ff.: 1375). Die Institutionen, Traditionen und Konventionen, welche die Menschen also erfahren und nicht nur staatliche Zwangsapparate bestimmen das Denken und Handeln. Es ist keiner gänzlich frei, aber auch keiner ist gänzlich determiniert, denn Menschen sind geprägt und sie sind tätig. Die Individuen eignen sich durch soziale Praxis die Umwelt an und verändern sie dadurch zugleich. Unterschiedliche Individuen eignen sich die gleichen gesellschaftlichen Verhältnisse mit unterschiedlichen subjektiven Voraussetzungen und dadurch mit unterschiedlichen Resultaten an.

4.2 Wege der Bezugnahme auf die Kategorie der Sinnbilder

> „Die Philosophie, die bei sich selbst, bei irgendeiner Wahrheit, Ruhe zu finden meint, hat daher mit kritischer Theorie nichts zu tun."
>
> (Horkheimer 2011: 269)

Im weiteren Fortgang der Argumentation sollen zwei Wege der Bezugnahme auf die Kategorie der Sinnbilder unterschieden werden, die an ein zweigliedriges Wissenschaftsverständnis anknüpfen, welches durch die frühe Frankfurter Schule, insbesondere durch die Arbeiten von Max Horkheimer inspiriert ist. Horkheimer unterscheidet in dem klassischen Aufsatz „*Traditionelle und kritische*

Theorie“ (1937) und in einem kurz im selben Jahr darauffolgenden „*Nachtrag*“ zwei mögliche theoretische Bezüge auf die gesellschaftliche Wirklichkeit:

> „Theorie im traditionellen […] Sinn, wie sie im Betrieb der Fachwissenschaft überall lebendig ist, organisiert die Erfahrung auf Grund von Fragestellungen, die sich mit der Reproduktion des Lebens innerhalb der gegenwärtigen Gesellschaft ergeben. […] Die soziale Genese der Probleme, die realen Situationen, in denen die Wissenschaft gebraucht, die Zwecke, zu denen sie angewandt wird, gelten ihr selbst als äußerlich.“ (Horkheimer 2011: 261)

Dieser traditionellen Theorie der Gesellschaft stellt er die kritische gegenüber:

> „Die kritische Theorie der Gesellschaft hat dagegen die Menschen als die Produzenten ihrer gesamten historischen Lebensformen zum Gegenstand. Die Verhältnisse der Wirklichkeit, von denen die Wissenschaft ausgeht, erscheinen ihr nicht als Gegebenheiten, die bloß festzustellen und nach den Gesetzen der Wahrscheinlichkeit vorauszuberechnen wären. Was jeweils gegeben ist, hängt nicht allein von der Natur ab, sondern auch davon, was der Mensch über sie vermag. Die Gegenstände und die Art der Wahrnehmung, die Fragestellung und der Sinn der Beantwortung zeugen von menschlicher Aktivität und dem Grad ihrer Macht.“ (Horkheimer 2011: 261)

„[D]ie kritische Theorie“, so Horkheimer wenig später weiter, „ist nicht irgendeine Forschungshypothese, die im herrschenden Betrieb ihren Nutzen erweist, sondern ein unablösbares Moment der historischen Anstrengung, eine Welt zu schaffen, die den Bedürfnissen und Kräften der Menschen genügt“ (Horkheimer 2011: 263). Das Auftreten, die Denkweise, die Fähig- und Fertigkeiten, das Selbstverhältnis sowie das Verhältnis zu anderen Menschen werden durch die geschichtliche Praxis, die das Individuum vorfindet, verändert:

> „Die Menschen sind nicht nur in der Kleidung und im Auftreten, in ihrer Gestalt und Gefühlsweise ein Resultat der Geschichte, sondern auch die Art, wie sie sehen und hören, ist von dem gesellschaftlichen Lebensprozess, wie er in den Jahrhunderten sich entwickelt hat, nicht abzulösen. Die Tatsachen, welche die Sinne uns zuführen, sind in doppelter Weise gesellschaftlich präformiert: durch den geschichtlichen Charakter des wahrgenommenen Gegenstands und den geschichtlichen Charakter des wahrnehmenden Organs. Beide sind nicht nur natürlich, sondern durch menschliche Aktivität geformt […].“ (Horkheimer 2011: 217)

Auch wenn Horkheimer sich in einem 1968 erschienenen „*Vorwort zur Neupublikation*“ nicht unkritisch auf seine früheren Schriften bezieht (Horkheimer 1981: 7 ff.), so erweist sich nicht zuletzt die getroffene Unterscheidung zweier Theorieverständnisse in dem hier diskutierten Kontext als produktiv. Die traditionelle

Theorie bezieht sich demnach auf die, durch Befragung erfassten Erfahrungen im Sinne und zum Zwecke der Reproduktion der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse. Gesellschaftliche Bedingtheit („soziale Genese") und Funktion der Befragungsergebnisse sind kein immanenter Bestandteil des wissenschaftlichen Prozesses. Die kritische Theorie fokussiert vor allem das, was der traditionellen Theorie äußerlich bleibt. Sie sieht ihre eigentliche Funktion nicht in der bloßen Feststellung der Gegenstände der wissenschaftlichen Analyse („Verhältnisse der Wirklichkeit"), sondern darin, sie als Resultate menschlicher Aktivitäten und menschlicher Macht zu begreifen, die der Veränderbarkeit obliegen (Horkheimer 2011: 261). Zugleich verzichtet sie keineswegs auf eine normative Aufladung von historischer Wissenschaft, indem sie die kritische Theorie in die „historische Anstrengung" der menschlichen Emanzipation stellt (Horkheimer 2011: 261 ff.). Indem also die „traditionelle Theorie" der Fachwissenschaft die bestehende Gesellschaft als (natur-)gegeben hinnimmt, und sich dabei auf ihre Beobachtung und Beschreibung fixiert, ohne sie in Frage zu stellen, vergisst sie, dass die Gesellschaft von Menschen gemacht und veränderbar ist.

An dieser Stelle soll auf zwei Aspekte hingewiesen werden, die für die weitere Argumentation von Interesse sind: Die von Horkheimer vorgenommene Zweiteilung des gesellschaftswissenschaftlichen Grundverständnisses findet sich letztlich auch in der einschlägigen Unterscheidung zwischen einem empirisch-analytischen und einem historisch-kritischen Wissenschafts- und Methodenverständnis wieder. Diese Unterscheidung erweist sich für die wissenschaftliche Debatte über die Politikdidaktik bzw. politische Bildung als produktiv. Dabei wird zunächst deutlich, dass sich die sinnbildzentrierte Politikdidaktik bzw. politische Bildung, wie sie von Lange u. a. entwickelt und wie sie in der wissenschaftlichen Debatte vertreten wird, einer eindeutigen Einordnung in diesen Dualismus verweigert. Lange scheint sich und seine Konzeption im Umfeld postmoderner Theoriediskurse zu verorten. Dafür spricht insbesondere der Begründungszusammenhang, den er seinem Plädoyer für einen erweiterten Politikbegriff durch die Aufwertung und Einbeziehung des Alltags zugrunde legt.[6] In eine ähnliche Richtung weist auch der gemeinsam mit Werner Friedrichs verfasste Beitrag „*Bewusstlose Demokratie? Das Bürgerbewusstsein in der (post-) demokratischen Konstellation der Gegenwart*", in dem die eigene bildungspolitische Position in die Diagnose der „Postdemokratie" eingeordnet wird (Friedrichs/Lange 2012: 53 ff.). Als theoretische Bezugspunkte werden hier Protagonist:innen des postmarxistischen und / oder poststrukturalistischen Denkens wie Ernesto Laclau, Chantal Mouffe und Slavoj Žižek genannt (Friedrichs/Lange 2012: 55 ff.). Gleichwohl

[6] Siehe 2.2. Die Alltagskategorie in politischen Lernprozessen.

wird die Einordnung von Langes Schriften in die theoretische Grundlagendebatte der politischen Bildung und ihrer Didaktik dadurch erschwert, dass Lange auf eine erklärende Beschreibung der Wege der Gewinnung seiner Sinnbildertypologie weitgehend verzichtet. Soweit die Herausbildung der Sinnbilder in Langes Konzept nachgezeichnet werden kann, werden Elemente einer konstruktivistischen Vorgehensweise erkennbar. Die Sinnbilder können, ein wenig in Analogie zu Max Webers Idealtypenbildung, als heuristische Konstrukte gewertet werden, welche die empirische Realität sinngebend ordnen und systematisieren (Weber 1972: 1 ff.).

Diese allgemeine Einordnung in den skizzierten Theoriekontext ist das eine, Langes konkrete Bezugnahme auf die Sinnbilder das andere. Dieser Bezug trägt, gerade im Kontrast zu einer kritisch-reflexiven Grundhaltung, eher affirmative und in einem gewissen Sinne auch „positivistische" Züge.[7] Lange nimmt die konstruktivistisch generierten Sinnbilder als weitestgehend unhinterfragten Ansatzpunkt des Bildungsprozesses. Das ist mit Vorteilen und Errungenschaften verbunden, die bereits ausgeführt und gewürdigt wurden. Es ist aber auch, so eine weitere These dieser Arbeit, mit Nachteilen und analytischen bzw. letztlich auch mit bildungstheoretischen und politikdidaktisch problematischen Aspekten verbunden. Auch wenn Lange verschiedentlich explizit von „Sinnbildungen" spricht (siehe Lange 2008: 431; Lange 2016: 347), so bleiben Facetten der Genese der Sinnbilder unterbelichtet. Das gilt vor allem für die Betrachtung der sozioökonomischen Kontexte, aus denen heraus sich die Sinnbilder entwickeln. In Langes Konzeption ist das „Bürgerbewusstsein", welches sich aus der Summe der Sinnbilder zusammensetzt, „der mentale Bereich, den die Politische Bildung aktivieren muss, um mündige Bürgerinnen und Bürger zu bilden" (Lange 2008: 434). Er fasst die Sinnbilder vor allem als „mentale[] Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit" oder als „mentale Modelle" und Sinnbildungen explizit als „Kulturtätigkeit" (Lange 2008: 433). Die Entstehungsbedingungen werden jedoch nicht systematisch in die Analyse einbezogen! Soweit Lange den Wandel des Bewusstseins thematisiert, wird er als Veränderung in der Lebenszeit

[7] Um Missverständnissen vorzubeugen, sei betont, dass der hier verwendete Positivismus-Begriff nicht als ein „Kampfbegriff" im soziologischen, bildungstheoretischen bzw. politikdidaktischen Streit, sondern als analytische Charakterisierung einer spezifischen Bezugnahme auf die Sinnbildkonstruktionen verwendet werden soll. Die kaum mehr zu überblickenden Kontroversen in den fachwissenschaftlichen „Positivismusstreitereien" sollen an dieser Stelle nicht aufgerufen werden. Die eigene, als kritisch-reflexiv charakterisierte Position definiert sich gleichwohl in einer nicht zu leugnenden Nähe zur Denktradition der Kritischen Theorie, für die Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin und andere stehen.

des Individuums und weitgehend als ein Prozess verstanden, der sich vor allem im Bewusstsein der „Bürger:innen“ abspielt. Was diesen Wandel hervorruft, was ihm vorausgeht und ihn vorantreibt und wie er in die realen alltäglichen Lebensbedingungen eingebunden ist, bleibt ausgeblendet. Gleiches gilt für die historische Dimension von Diskursen und Ideologien, die in die Alltagskulturen und dominanten Erzählungen eingehen und die, wie Gramsci sagt, „von der Vergangenheit ererbt und ohne Kritik übernommen“ wurden (Gramsci 1991 ff.: 1384). Sie enthalten immer auch Elemente der vorherigen Generationenkulturen und haben sich wie „Gesteinsschichten“ im Alltagsverstand der Individuen und der Gesellschaft sedimentiert (Rehmann 2008: 88), die sich „immer wieder verknöchern und nur aus Mangel an Kritik fortbestehen“ (Barfuss/Jehle 2014: 37).

Blickt man aus dieser Perspektive auf Langes Konzept der Sinnbilder, so scheint dies eher der „traditionellen“ Wissenschaftsauffassung im Sinne Horkheimers näher zu stehen, als es einem kritischen Verständnis von politischer Bildung und dem angestrebten Bildungsziel der individuellen Mündigkeit guttut. Indem Lange in seinem Bezug auf die Sinnbilder nicht ihre Genese und innere Struktur reflektiert, verzichtet er auf die systematische Kritik jener Elemente, die dem von ihm selbst formulierten Ziel – politische Mündigkeit – entgegenstehen und bleibt somit auf halber Strecke stehen. Das in vorliegender Arbeit skizzierte, und insbesondere von Antonio Gramsci beeinflusste Konzept vertritt demgegenüber ein politikdidaktisches Verständnis, das sich in der Tradition der „kritischen Theorie“ verortet. Insbesondere die von Gramsci entlehnte Kategorie des Alltagsverstandes bietet die Möglichkeit, Elemente beider Ansätze zu kombinieren. Indem sich die kritische politische Bildung respektive ihrer Didaktik vor allem um die Beobachtung und Erfassung von Meinungen, Normen und Handlungsorientierungen, kurzum: um die Beschreibung der Elemente des Alltagsverstandes und seiner Sinnbilder bemüht, nutzt sie die Potentiale einer empirisch-analytischen Wirklichkeitsbeobachtung, bleibt dabei aber nicht stehen. Denn, indem sie zugleich auf einen affirmativen Bezug auf diese Beobachtungen verzichtet und nach den kritisch-reflexiven Elementen von Alltagsverstand und Sinnbildungen fragt, stellt sie sich in die Tradition einer emanzipativ handlungsorientierten Wissenschaft. In der sorgfältigen Beobachtung vorhandener Sinnbilder rücken die Schüler:innen als Individuen ins Zentrum und werden zum Ausgangspunkt der Bildungsprozesse. Und im kollektiven, auf wechselseitiger Anerkennung beruhenden Prozess der kritischen Reflexion kommt das transformativ-handlungsorientierte Motiv zu seinem Recht.

4.3 Auf der Suche nach den Sinnbildern des Alltags in den Kontroversen um eine kritische politische Bildung

„Spiegel: Herr Professor, vor zwei Wochen schien mir die Welt noch in Ordnung…
Adorno: Mir nicht.“

(Der Spiegel 19/1969)

In der bisherigen Argumentation wurden vier Kategorien entfaltet, die das hier entwickelte Verständnis von kritischer politischer Bildung und ihrer Didaktik markieren: der Alltagsverstand, die Sinnbilder sowie die Möglichkeit eines quasi-positivistischen oder eines eher kritisch-reflexiven Bezuges auf die Sinnbilder des Alltagsverstandes. Wie bereits ausführlich dargelegt, kann in Anlehnung an Antonio Gramsci der Alltagsverstand als eine historisch-gesellschaftlich „chaotische Ansammlung disparater Auffassungen“ begriffen werden (Gramsci 1991 ff.: 1396). Diese Sichtweise eröffnet eine gesellschaftspolitische Perspektive auf die in der Politikdidaktik diskutierten Sinnbilder. Die Sinnbilder können als Elemente des von Gramsci entwickelten Alltagsverstandes gefasst werden, auf die sowohl eine quasi positivistische als auch eine eher kritisch-reflexive Bezugnahme möglich ist.[8] Ein eher positivistischer Bezug nimmt die vorgefundenen Sinnbilder als gegeben an, d. h. er setzt sich nicht mit der Genese und inneren Struktur der Sinnbilder auseinander. Analytischer Ausgangspunkt eines kritisch-reflexiven Bezugs hingegen, so eine der grundlegenden Thesen dieser Arbeit, sind die inneren Spannungen und Inkonsistenzen der Sinnbilder und Sinnbildungen, die in selbstreflexiven Lehr- und Lernverhältnissen bearbeitet, nicht aber von außen als aufklärerische Praxis an die Lernenden herangetragen werden können. Im Lernprozess muss die eigene Eingebundenheit, d. h. die Verwobenheit von Lehrenden und Lernenden in die historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse mit reflektiert werden. Dabei sind die Sinnbilder und Sinnbildungen als widersprüchliche, stets umkämpfte Prozesse zu begreifen.

Die entwickelten und oben genannten Kategorien sind letztlich Resultat einer relativ abstrakten Analyse. Geprüft werden soll nun, ob sie sich in der aktuellen Debatte um eine kritische politische Bildung respektive ihrer Didaktik

[8] Ob eine Bezugnahme als quasi positivistisch oder eher als kritisch-reflexiv wahrgenommen und bewertet wird, ist und bleibt stets aus guten Gründen eine umstrittene Frage und hängt letztlich von der Perspektive ab, aus der die Wissenschaftler:in auf den Gegenstand der Analyse blickt.

bewähren. Deutlich wurde, dass im hier skizzierten Verständnis von Wissenschaft, Bildung und Didaktik dem Begriff der Kritik eine zentrale Bedeutung zukommt. Wie umstritten und kontrovers der Kritikbegriff in der jüngeren Fachdebatte jedoch ist, zeigen nicht zuletzt die Auseinandersetzungen um das im Jahr 2010 herausgegebene Handbuch *Kritische Politische Bildung* (Lösch/Thimmel 2010). Das Handbuch „bildete […] einen Auftakt, aktuelle Strömungen kritischer Gesellschaftstheorie für die politische Bildungsarbeit zu thematisieren sowie Grundlagen und Erfordernisse einer *kritischen* politischen Bildung wieder zu verdeutlichen" (Lösch 2013: 171, Hervorh. im Orig.).[9] Die maßgeblich von Bettina Lösch und Andreas Thimmel mit der Herausgabe des Handbuches angestoßene Debatte wird zwei Jahre später auf einer vom „Haus am Maiberg" und dem hessischen Landesverband der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) in Heppenheim veranstalteten Tagung aufgenommen: *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* lautete das Thema der Tagung, aus der ein Band mit gleichnamigem Titel hervorging (Overwien/Widmaier 2013: 22 f.). Die Herausgeber des Tagungsbandes, Bernd Overwien und Benedikt Widmaier, betonen in ihrer Einführung, dass sie sowohl über die hohe Teilnehmer:innenanzahl als auch die Bandbreite der eingereichten Beiträge erstaunt gewesen seien (Overwien/Widmaier 2013: 17 ff.). Wider alle Heterogenität würden sich zahlreiche Autor:innen auf die „‘alte kritische Theorie'" berufen: Theodor W. Adorno und Max Horkheimer seien „die mit Abstand am häufigsten zitierten Referenzautoren bei der Beantwortung der Frage, was heute Kritische Politische Bildung" bedeuten könne (Overwien/Widmaier 2013: 23). Eine Akzentsetzung, die mit dem in dieser Arbeit entwickelten Verständnis von kritischer politischer Bildung kompatibel ist.

Einen weiteren Meilenstein in der Debatte um kritische politische Bildung stellt die Frankfurter Erklärung aus dem Jahr 2015 dar (Frankfurter Erklärung 2015). Umfang und Spektrum der Autor:innen und Unterzeichner:innen lassen deutlich werden, dass der von der Erklärung ausgehende Impuls auf große Resonanz stößt (Frankfurter Erklärung 2015). Die Unterstützer:innen stammen sowohl aus dem universitären Umfeld als auch aus der außer-schulischen und schulischen politischen Bildung, kommen aus sozialen Bewegungen, Nichtregierungsorganisationen (NGOs), Bildungsstätten unterschiedlicher Träger, Gewerkschaften, Jugendverbänden etc.

---

[9] „In den 1970er und 1980er-Jahren", so Lösch und Thimmel, „bildete insbesondere die Kritische Theorie der Frankfurter Schule ein theoretisches Fundament kritischer Politikdidaktik und Pädagogik" (Lösch/Thimmel: 7). Anschaulich legen beide Autor:innen dar, dass es ihnen um eine Reformulierung kritischer politischer Bildung unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen geht (Lösch/Thimmel 7 ff.).

Die Frankfurter Erklärung versteht sich, so der Politikdidaktiker Andreas Eis, der gemeinsam mit Bettina Lösch, Achim Schröder und Gerd Steffens die Erklärung initiiert hat,

> „als ein erstes Ergebnis eines mehrjährigen Diskurses und Arbeitsgruppenzusammenhanges, der zurückgeht auf Workshops und Tagungen zu Fragen gesellschaftlicher Krisen und Umbrüche, zur Subjektorientierung, zum Verhältnis von Gesellschaftsanalyse, politischer Bildung und politischer Aktion sowie zu den Perspektiven nonformaler politischer Bildung in Forschung, Lehre und Praxis. Die 23 Autorinnen und Erstunterzeichner […] waren ohne ‚offizielles Mandat', vielmehr als interessierte Expertinnen in die Konzeption, die Erarbeitung und in das Redigieren der Erklärung eingebunden." (Eis 2016: 135)

Mittlerweile haben mehr als 200 politische Bildner:innen aus Wissenschaft und Praxis die Erklärung unterzeichnet (Stand: Juli 2020). Die Erklärung fordert in sechs thematischen Schwerpunkten dazu auf, das Selbstverständnis politischer Bildung neu zu diskutieren. Sie folgt einer klaren Struktur, die im Kern durch die Formulierung pointierter Thesen und daran anschließender Erläuterungen geprägt ist. Entsprechend der Bedeutung der Erklärung sollen im Folgenden die einleitenden Thesen der thematischen Schwerpunkte vorgestellt und kurz kommentiert werden:[10]

These 1: „Krisen: Eine an der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse interessierte Politische Bildung stellt sich den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit."

Angesichts der aktuell vielfältigen gesellschaftspolitischen Herausforderungen müsse neu über fachdidaktische Prinzipien nachgedacht werden. Herkömmliche und standardisierte Modelle (der Kompetenzorientierung) seien nur äußerst bedingt bzw. nicht in der Lage, derzeitige gesellschaftliche Krisen und Umbrüche zu erfassen und die Möglichkeiten politischer Gestaltung aufzuzeigen und erfahrbar zu machen.

These 2: „Kontroversität: Politische Bildung in einer Demokratie bedeutet Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten."

[10] Die in Anführungszeichen gesetzten Passagen stellen wörtliche Zitate aus der Erklärung dar. Die folgenden Erläuterungen fassen, falls nicht anders belegt, zentrale Inhalte aus der Erklärung zusammen.

Politische Bildung ist nicht neutral: Sie ist, wie die Erklärung festhält, ein Resultat von Kämpfen, von Herrschafts- und Machtstrukturen. Das didaktische Prinzip der Kontroversität und die „Diskussion um das Politische“ diene dabei nicht der Herstellung eines Konsenses von unvereinbaren Positionen. Vielmehr gehe es um die Erfassung und Sichtbarmachung differenter Standpunkte. Die Kontroverse und der Streit, das Aufzeigen von grundlegenden Differenzen und die Reflexion über Alternativen seien für demokratische Gesellschaften unverzichtbar.

These 3: “Machtkritik: Selbstbestimmtes Denken und Handeln wird durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheit beschränkt. Diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse gilt es, wahrzunehmen und zu analysieren.”

Auf der Grundlage des in These 2 skizzierten konfliktorientierten Politikbegriffs geht die Frankfurter Erklärung nicht nur davon aus, dass die Gesellschaft insgesamt von Interessensgegensätzen, Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchzogen ist, sondern sie thematisiert explizit auch (un-)sichtbare Hierarchien, soziale Ungleichheit in (politischen) Lehr- und Lernverhältnissen, denn: „Aufgabe einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildungsarbeit ist es, ausgeschlossene und benachteiligte Positionen sichtbar zu machen“ und nach den Gründen für den „Fremd- und Selbstausschluss“ zu fragen.

These 4: „Reflexivität: Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, Politische Bildung legt diese Einbindung offen.“

Die eigenen „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen“, so die Erklärung weiter, können weder unabhängig von den gesellschaftlichen Verhältnissen insgesamt noch von dem unmittelbaren politischen und sozialen Milieu, in dem sich jede:r bewege, begriffen werden. Die Fähigkeit, sich selbst in Frage zu stellen, die eigene Verwobenheit zu bedenken, den eigenen Standpunkt „transparent und damit kritisierbar“ zu machen, erfordere von Lehrenden und Lernenden ein hohes Maß an (Selbst-)Reflexivität. Die Erklärung geht davon aus, dass gerade diese Bereitschaft für politische Bildner:innen unerlässlich ist, da den Teilnehmenden nur so „Schutz vor Überwältigung“ geboten und ihr „Recht auf Eigensinn und Selbstbestimmung“ gestärkt werden könne.

These 5: „Ermutigung: Politische Bildung schafft eine ermutigende Lernumgebung, in der Macht- und Ohnmachtserfahrungen thematisiert und hinterfragt werden.“

Politisches Lernen finde an vielfältigen Orten und unter unterschiedlichen Bedingungen statt. Die Handlungsfähigkeit und politische Urteilsfähigkeit würden „in sozialen Interaktionen“ entstehen. Demnach kann politische Bildung nicht auf institutionelle (schulische) Prozesse reduziert werden, da mitunter für eine gelingende Kommunikation das ungezwungene Miteinander entscheidend ist. Nicht nur rationale Betrachtungen, Beurteilungen und Interpretationen trügen zu politischen Positionierungen bei, sondern „Wut und Begeisterung, Ablehnung und Engagement“. Alltäglichen Erfahrungen von Macht und Ohnmacht müsse Raum gegeben werden. Politisches Lernen sei immer auch „mit Kämpfen um materielle Güter und soziale Anerkennung verbunden“. Zudem sei in institutionell gebundenen politischen Lernprozessen „die Beteiligung der Lernenden an Planung und Reflexion“ unerlässlich.

These 6: „Veränderung: Politische Bildung eröffnet Wege, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern.“

Politische Bildung ermögliche „Lernprozesse der Selbst- und Weltaneignung in der Auseinandersetzung mit anderen“. Sie eröffne sowohl Kindern und Jugendlichen als auch Erwachsenen alternative Wege, die Welt zu verstehen und „das Bestehende nicht nur mitzugestalten und zu reproduzieren, sondern individuell und kollektiv handelnd zu verändern“.

Soweit die Thesen und zentralen Argumentationen der Frankfurter Erklärung. Dabei begreift die Frankfurter Erklärung sich

> „nicht als neuer ‚Grundkonsens‘ für ein bestimmtes ‚politisches Lager‘, sondern als Angebot für die weiterhin dringend notwendige Kontroverse über ein fachliches und professionelles Selbstverständnis, das sich nicht auf einen prozeduralen Minimalkonsens (‚agree to disagree‘) reduzieren lässt.“ (Eis 2016: 135)

Das Handbuch *Kritische politische Bildung* und die Frankfurter Erklärung und die mit ihnen intendierten Diskursimpulse beruhen auf einem bildungspolitischen Vorlauf, ohne den die Bestrebungen dieser Initiativen kaum adäquat erfasst werden können. Dieser Vorlauf reicht zurück bis in die 1970er Jahre.[11] In Folge der Auseinandersetzungen um die 1972 vom hessischen Kultusminister Ludwig von Friedeburg als Entwurf vorgelegten Hessischen Rahmenrichtlinien lud

[11] Nachfolgende Überlegungen übernehmen zahlreiche Passagen meines 2016 veröffentlichten Aufsatzes „Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Ein blinder Fleck des Beutelsbacher Konsenses“ (Hammermeister 2016: 171 ff.). Selbstzitate werden nicht als solche ausgewiesen.

1976 der damalige Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württembergs, Siegfried Schiele, namhafte politische Bildner:innen zu einer Tagung nach Beutelsbach ein. Die im Anschluss an die Tagung maßgeblich von Hans Georg Wehling formulierten Grundsätze für die politische Bildung („Beutelsbacher Konsens") gelten – zumindest für den schulischen politischen Unterricht bis heute – als nahezu unumstößlich. Kurz gefasst lauten die drei Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses: Überwältigungsverbot (keine Indoktrination); Beachtung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik im Unterricht (Kontroversitätsgebot); Befähigung der Schüler:innen, in politischen Situationen ihre eigenen Interessen zu analysieren und sich aktiv zu beteiligen (Schüler- und Handlungsorientierung) (Wehling 1977: 179 f.). Viele gängige politikdidaktischen Konzeptionen der schulischen politischen Bildung fühlen sich dem Beutelsbacher Konsens verpflichtet. Sie basieren nicht selten auf einem liberalen Demokratieverständnis, das primär die institutionalisierten Formen politischer Willensbildung und Beteiligung in den Blick nimmt (siehe z. B. Detjen 2011: 125 ff.). Nahezu ausgeblendet bleibt in den aktuellen didaktischen Bezugnahmen auf den Beutelsbacher Konsens, ob bewusst oder unbewusst, dessen historische Genese.[12]

[12] „‘Marx statt Rechtschreibung’ – mit diesem Titel", wie Klaus-Peter Hufer in einem Rückblick auf die Kontroverse in der politischen Bildung der 70er Jahre schreibt, „brachte die hessische CDU Anfang der 70er Jahre eine Broschüre heraus, mit der sie einen damals heftig entbrannten Streit weiter eskalierte" (Hufer 2010: 13). Anlass für die vom hessischen Landesverband der CDU aufgelegte Broschüre waren die 1972 vom hessischen Kultusminister Ludwig von Friedeburg als Entwurf vorgelegten neuen Hessischen Rahmenrichtlinien für die Lernbereiche Gesellschaftslehre und Deutsch. Als oberstes Ziel sahen die Rahmenrichtlinien die „Selbst- und Mitbestimmung" vor, die für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu gelten habe (Friedeburg 1989: 455). So fanden „mit der Utopie der Aufhebung ungleicher Lebenschancen" insbesondere die sozialen Grundrechte Eingang in die Rahmenrichtlinien (Friedeburg 1989: 455), in der Überzeugung, dass ohne ihre Sicherung, „die individuellen Freiheitsrechte nicht bewahrt und für alle verwirklicht werden" könnten (Friedeburg 1989: 457).

> „Demgegenüber verlangte die konservative Kritik, das Grundgesetz in der Schule als geltende Ordnung zu lehren, nicht aber als Aufgabe, eine ihm entsprechende Verfassungswirklichkeit herzustellen. Im Kern ging es um die Funktion staatlicher Autorität in einer Zeit allgemeiner Reformbewegung, in der die kulturellen Selbstverständlichkeiten ihre Geltung verloren." (Friedeburg 1989:457)

Als politikdidaktische Kerndokumente können der Beutelsbacher Konsens und die Frankfurter Erklärung in die Systematik dieser Arbeit eingeordnet werden. So kann die Frankfurter Erklärung als kritische Reflexion des Beutelsbacher Konsens begriffen werden, die Defizite und Leerstellen des Kontroversitätsgebotes, d. h. des zweiten Grundsatzes des Beutelsbacher Konsenses, benennt und füllt. Die Vorstellung, dass die Aufnahme kontroverser Positionen im politischen Unterricht Lernende zu einer *freien Urteilsfindung* befähigt, erweist sich in vielerlei Hinsicht als fragwürdig. Die Autonomie der Lernenden und Lehrenden wird hier a priori gesetzt. Lernende und Lehrende sind jedoch keine „unbeschriebenen Subjekte“, die in politischen Lernprozessen *frei* differente Positionen auswählen, gleichberechtigt betrachten und abschließend bewerten. Die vielfältigen, widersprüchlichen Einbindungen der Subjekte in hegemoniale Strukturen, ihre inkohärenten Denk-, Fühl- und Verhaltensweisen, ihre alltäglichen Praxen, welche eigentlich Ausgangspunkt und immanenter Gegenstandsbereich des politischen Lernprozesses sein müssten, finden keine Erwähnung. Auch die Frage, wie es bestimmten gesellschaftlichen Kräften in komplexen politischen, ökonomischen und kulturellen Prozessen gelingen kann, Gegenhegemonie (etwa gegen undemokratische Verhältnisse) zu entwickeln oder gar hegemonial zu werden und welche Bedeutung dabei dem Alltagsverstand bzw. den Sinnbildern zukommt, sind ein blinder Fleck des Konsenses und der geläufigen Bezugnahmen. Gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse laufen in der politischen Bildungsarbeit so Gefahr, unhinterfragt (re)produziert zu werden. Diesem Umstand trägt die Frankfurter Erklärung Rechnung, indem sie explizit hervorhebt, dass das didaktische Prinzip der Kontroversität nicht bei der Dokumentation ähnlicher oder bereits wirkmächtiger Sichtweisen stehen bleiben dürfe (These 2). „Machtgefälle und ungleiche Ressourcen“ müssten problematisiert und „ausgeschlossene und benachteiligte Positionen sichtbar“ gemacht werden (These 3). Auch die Kategorie der Reflexivität ist ein zentraler Bestandteil der Erklärung: „Politische Bildner_innen sind sich ihrer gesellschaftlichen Einbindung bewusst und nehmen dazu eine kritisch-reflexive Position ein, die sie transparent und damit kritisierbar macht“ (These 4). Darüber hinaus sind auch Aspekte eines kritisch-reflexiven Bezugs auf die subjektiven Voraussetzungen von Lernenden und Lehrenden, auf die widersprüchlichen Elemente von Sinnbildern und Alltagsverstand in den Thesen, wenn auch eher implizit, so doch enthalten.

Insgesamt findet das in dieser Arbeit entwickelte Verständnis einer kritischen politischen Bildung vielfältige Anknüpfungspunkte an die Frankfurter Erklärung. Zugleich versucht es über das dort formulierte Selbstverständnis hinauszugehen, indem Schlussfolgerungen aus diesen Überlegungen für die konkrete Unterrichtspraxis gezogen werden sollen.

4.3.1 Bildungspolitische Ansprüche und normative Essentials kritischer politischer Bildung

Aber auch ein bildungspolitisches Grundverständnis wie es in dieser Arbeit in Übereinstimmung mit wesentlichen Elementen der Frankfurter Erklärung entwickelt wird, sieht sich selbstredend vielfältigen offenen Fragen und Fallstricken ausgesetzt. Diese wahrzunehmen und zu diskutieren, bedeutet, das Postulat der (Selbst-)Reflexivität auf die eigenen Prämissen und Schlussfolgerungen anzuwenden.

Um das hier diskutierte Verständnis von kritischer politischer Bildung zu erläutern, erwies sich ein kurzer Rückblick auf einige Konflikte als sinnvoll, die Meilensteine seiner Entwicklung markieren. In dem gemeinsam für das *Handbuch Kritische Pädagogik* verfassten Aufsatz „*Politische Bildung*" widmen sich Lösch und Eis nicht nur allgemein wirkmächtigen Zugängen und Traditionslinien (schulischer) politischer Bildung, sondern sie skizzieren vor dem Hintergrund der Frankfurter Erklärung und in kritischer Auseinandersetzung mit dem Beutelsbacher Konsens Rahmenbedingungen und mögliche Fallstricke einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. Anschaulich legen die Autor:innen dar, dass etwa ein „enger Politikbegriff", welcher „dem Grundgedanken repräsentativer Parteiendemokratie folgt", zu kurz greift (Lösch/Eis 2018: 506). Diese Engführung wirke „angesichts neuer Partizipations- und Herrschaftsformen sowie Einflussnahmen (z. B. durch NGOs und Lobbyismus) und veränderten räumlichen und zeitlichen Bedingungen (EU, globale Märkte, digitale Kommunikation)" antiquiert (Lösch/Eis 2018: 506; siehe auch Eis/Salomon 2014: 5 ff.; Nonnenmacher/Widmaier 2011: 5 ff.). Derzeit werde die Distanz zu den Parteien bzw. zur staatlich-institutionalisierten Politik insgesamt von rechtspopulistischen Gruppierungen und Bewegungen aufgenommen und „für eine Politik der Entsolidarisierung" vereinnahmt, häufig sogar mit Forderungen nach mehr direkter Demokratie verknüpft (Lösch/Eis 2018: 507). Dies habe freilich nichts gemein mit der Vorstellung eines „politisch aktiven und gebildeten *Demos*, der Herrschaft kontrolliert, selbst ausübt und minimiert" (Lösch/Eis 2018: 507).

Rechte Kräfte würden eine exklusive „Volksgemeinschaft“ konstruieren und anrufen, die von einem autoritären Staat abgesichert und geführt werden solle (Lösch/Eis 2018: 507).[13]

Kritische politische Bildung müsse sich der Komplexität der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen stellen und ein zeitgemäßes Konzept erarbeiten, was sich nicht auf den nationalstaatlichen Rahmen beschränke. In Anlehnung an die von Alex Demirović u. a. vertretene These, dass die Krise des neoliberalen Kapitalismus multiple ist und zu neuen Verdichtungen in der Krisendynamik führen kann (Demirović u. a. 2011: 11 ff.)[14], gehen Lösch und Eis davon aus, dass die kritische politische Bildung vor neuen theoretischen und praktischen Aufgaben steht (Lösch/Eis 2018: 506 ff.).[15] Sie bedürfe der „kritische[n] Zeitdiagnose“, der „Reflexion struktureller Widersprüche“, andernfalls bleibe „politische Bildung nicht nur inhaltsleer, sondern auch herrschaftsblind“ (Lösch/Eis 2018: 507). Letztlich bestimme das zugrunde gelegte Politik- und Demokratieverständnis sowohl die Ansatzpunkte als auch die Ziele politischer Bildung (Lösch/Eis 2018: 507). Politische Bildung habe – gleich der Demokratie –

[13] Die Überlegungen von Lösch und Eis stellen also nicht per se direktdemokratische Verfahren in Frage. Das in der Frankfurter Erklärung sowie in dieser Arbeit vertretene Verständnis von kritischer politischer Bildung tritt für das kollektive und individuelle Recht auf Selbstbestimmung der Menschen ein, ohne die Eingebundenheit des Subjekts in die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu leugnen oder zu ignorieren. Demokratie ist mehr als der Appell an und die formale Organisierung des Mehrheitswillens. Der Schutz von Minderheiten beispielsweise gehört ebenfalls zum demokratischen Selbstverständnis.

[14] Die multiple Krise des neoliberalen Kapitalismus zeigt sich laut Demirović u. a. in einer Vielzahl „sich wechselseitig beeinflussender und zusammenhängender Krisenprozesse“, zu denen „die Krise der finanzdominierten Akkumulation“, „die sozial-ökologische Krise“, „Dauerkrisen der Reproduktion“ sowie die „Krise der parlamentarischen Demokratie“ zählt (Demirović u. a. 2011: 11 ff.). Krisen sind das Resultat von Antagonismen und Spannungen in den bestehenden Verhältnissen und betreffen viele Menschen konkret. Sie drücken sich in wachsender sozialer Polarisierung und Prekarisierung, in massiven Konflikten um Ressourcen, in der Zunahme von Armut, Migration und Kriegen etc. aus (Demirović u. a. 2011: 11 ff.).

[15] Als eine neue Herausforderung, welche „demokratiepolitische[] Prämissen“ in Frage stelle, könne auch das Engagement von Wirtschaftsverbänden und Unternehmensstiftungen gewertet werden, die durch die Bereitstellung von Unterrichtsmaterial und -besuchen, Fortbildungen etc. versuchen würden, auf die schulische politische Bildung Einfluss zu nehmen. Aber auch die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung leide „an Marktorientierung und Verbetriebswirtschaftlichung“ (Lösch/Eis 2018: 508 f.; siehe auch Tschirner 2009: 125 ff.).

> „eine normative Dimension: In einem emanzipatorischen Verständnis soll kritische politische Bildung ‚allen Menschen' ermöglichen, sich politisch zu beteiligen und in kollektiver Selbstbestimmung Gesellschaft mit zu gestalten." (Lösch/Eis 2018: 507)

Es gehe um die Aufnahme „epochale[r] Schlüsselprobleme"[16] und „gesellschaftliche[r] Krisen" (Lösch/Eis 2018: 513), was auch Fragen nach dem Gemeinsamen, dem Alltäglichen, dem Zwischenmenschlichen impliziere:

> „Wie wollen wir gemeinsam ein gutes, nachhaltiges Zusammenleben führen (buen vivir), Bedürfnisse befriedigen, begrenzte Ressourcen der Erde achten, Menschen und Lebewesen nicht ausbeuten und unterdrücken, eine freie Entfaltung des Individuums gewährleisten und gleichzeitig darum streiten und ringen, was das Gemeinsame ist?" (Lösch/Eis 2018: 514)

Vor allem junge Menschen erfänden immer wieder neue und kreative Formen der politischen Artikulation, welche in der Lage seien, „verkrustete Strukturen und Denkweisen" aufzubrechen (Lösch/Eis 2018: 507). Politische Bildung bleibe letztlich „an praktisch gelebte Erfahrungen gebunden" und brauche die lebhafte Auseinandersetzung, das leidenschaftliche Ringen und Streiten um das *richtige* Handeln (Lösch/Eis 2018: 507). Dabei dürfe die zentrale Problematik nicht aus dem Blick geraten,

> „wer hat zu welcher Zeit und in welchem Kontext politische Handlungs- und Entscheidungsmacht und wer nicht? Wo werden die Trennlinien z. B. gegenüber dem Sozialen und dem Privaten gesetzt und permanent missachtet (Lobbyismus, Überwachung, Selbststeuerung? Wann wird eine Gruppe, ein Prozess oder Diskurs als politisch und legitim anerkannt, wann wird dies verweigert und wer hat die Deutungshoheit darüber? Wo und wie werden Ungleichheits-, Ausschluss- und Ausbeutungsprozesse sichtbar, wann werden sie verschleiert und nicht sprechbar gemacht?" (Lösch/Eis 2018: 514)

Nicht wenige Politikdidaktiker:innen würden in ihrem Wunsch, mehr Partizipationsmöglichkeiten in Schule und Unterricht zu verankern, demokratiepädagogische Ansätze entwickeln, denen oftmals aber eine gesellschafts- und herrschaftskritische Perspektive fehle (Lösch/Eis 2018: 509 f.). Ähnlich kritisch beurteilt auch der Politikdidaktiker Frank Nonnenmacher solche schulischen Konzepte:

---

[16] Wolfgang Klafki spricht von der „Konzentration auf epochaltypische Themen" (Klafki 1991: 56 ff.).

> „Das Konzept ‚Demokratielernen' hat über weite Strecken die Widersprüchlichkeit des Schulsystems, das eine im Hinblick auf Demokratie defizitäre Struktur aufweist und zugleich zur Demokratie erziehen soll, nicht in der notwendigen Weise zum Ausgangspunkt aller Überlegungen gemacht. Es wird auch häufig mit einem zu undifferenzierten Partizipationsbegriff gearbeitet. Für einzelne in der Praxis hoch adaptierte Modellvorschläge, wie ‚Schülerparlament' und ‚Service Learning' […], besteht der Verdacht, dass rezeptartige Handlungsanweisungen gegeben werden, die ohne gesellschaftstheoretische kritische Fundierung angewendet werden können, so dass Kernanliegen Politischer Bildung auf der Strecke bleiben." (Nonnenmacher 2009: 278 f.)

Besonderen Einfluss erlange die Demokratiepädagogik derzeit über internationale bzw. europäische bildungspolitische Programme:

> „Maßnahmen zur Förderung von ‚aktive citizenship' werden – v.a. im Kontext des EU-Qualifikationsrahmens – vielfach als Anforderungen an die Individuen formuliert und mit ‚employability' verknüpft." (Lösch/Eis 2018: 510; siehe auch Widmaier/Nonnenmacher 2011)

Sozioökonomische Strukturen und damit einhergehende Ungleichheiten bzw. Demokratiedefizite der EU würden in vielen dieser Konzeptionen kaum mehr problematisiert; vielmehr werde von den Bürger:innen „lebenslanges Lernen" gefordert und ihnen werde eine „soziale Eigenverantwortung" verpflichtend anheimgestellt (Lösch/Eis 2018: 510).[17] Zahlreiche Projekte des Demokratie- und Engagement-Lernens würden mit ihrem Appell nach mehr sozialem Engagement und persönlichem Einsatz, ob bewusst oder unbewusst, zur Verbreitung hegemonialer neoliberaler Anschauungen beitragen (Lösch/Eis 2018: 510). Die Forderung nach individualisierter Verantwortungsübernahme stelle – zumindest theoretisch – kollektive sozialstaatliche Sicherungssysteme in Frage und verlagere gesamtgesellschaftliche Problematiken in das Verhalten der Subjekte (siehe auch Wohnig 2014; 2017).[18] Beobachtbar sei in der (außer-)schulischen politischen Bildung „eine deutliche Abkehr von herrschaftskritischen Fragen sozialer

[17] Siehe dazu die einschlägige Analyse der „Wertschöpfungs-, Demokratie und Legitimationsschäden", die durch die Economic Governance der Europäischen Union erzeugt werden (Urban 2018: 99 ff.).

[18] Alexander Wohnig setzt sich mit unterschiedlichen Ansätzen zum „'Engagement'-Lernen" in der Demokratiepädagogik und in der politischen Bildung auseinander (siehe z. B. Wohnig 2014: 213 ff.). In seinem Aufsatz „*Beteiligung fordern und fördern? Engagement-Lernen in Politik, Gesellschaft und politischer Bildung*" erörtert Wohnig zunächst, dass dieser Ansatz bereits in den 70er Jahren in der politischen Bildung eine Rolle gespielt habe (Wohnig 2014: 213). Aktuell könne jedoch eine Bedeutungsverschiebung konstatiert werden: Während „Engagement" in den 70er Jahren zumeist *politisches* Eingreifen bezeichnete, hat sich

Ungleichheit sowie ‚einer utopischen Dimension'" (Lösch/Eis 2018: 510). Politische Bildung sei aber nicht herrschaftsfrei, auch befände sich niemand außerhalb von Macht und Herrschaftsverhältnissen; die eigene Eingebundenheit müsse kritisch reflektiert werden (Lösch/Eis 2018: 516). Ein zentraler Aspekt, den auch Christoph Bauer in seinem Aufsatz „*Das mündige Subjekt? Zur Aktualität und Notwendigkeit einer kritischen politischen Bildung*" hervorhebt:

> „Nicht nur Demokratie, sondern auch kritische politische Bildung ist kein Zustand, sondern eine Aufgabe – die nie als erledigt betrachtet werden kann. Kritische politische Bildung beschränkt sich nicht auf die formale Überprüfung von Hypothesen, Argumenten und Schlussfolgerungen wissenschaftlicher Arbeiten […], sondern erweitert die kritische Überprüfung und Reflexion auf zu Grunde liegende Prämissen und Ideologien, Gesellschaftstheorien, materielle Grundlagen und schließlich die je eigene, historisch konkret zu kontextualisierende Verstrickung in Herrschaft." (Bauer 2013: 26)

Die von Lösch und Eis angestrebte „Rückgewinnung des Politischen" will nicht zuletzt zu einer „Problematisierung der herrschaftsförmigen Grenzziehungen zwischen Politischem, Gesellschaftlichem und Privatem (Ökonomie und Haushalt)" beitragen (Lösch/Eis 2018: 510 f.). Wichtige Anregungen habe die politische Bildung hier in den 60er und 70er Jahren erhalten, in der nicht nur „die Aufhebung der strikten Trennung zwischen Privat und Öffentlichem", sondern die „Demokratisierung sämtlicher Lebensbereiche" gefordert worden sei (Lösch/Eis 2018: 511). Historisch galt die Politikwissenschaft als akademische Bezugs- und Ausbildungsdisziplin der politischen Bildung. Dabei, so Lösch und Eis, darf die Bedeutung anderer Bezugswissenschaften aber nicht verkannt werden (Lösch/Eis 2018: 512). Insbesondere erinnern die Autor:innen hier an die Sozialphilosophie und Soziologie, Disziplinen, von denen wichtige Impulse für das emanzipatorische, demokratische und gesellschaftskritische Selbstverständnis der (außer-)schulischen politischen Bildung ausgingen (Lösch/Eis 2018: 512). Exemplarisch führen sie die Studie *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen* von Oskar Negt an, welche in den Gewerkschaften, der Arbeiterbildung und im

---

das Begriffsverständnis heute weitgehend auf Formen der *sozialen*, insbesondere der ehrenamtlichen, Beteiligung verlagert" (Wohnig 2014: 214, Hervorh. im Orig.). In Anlehnung an Bittlingmayer u. a. wird diese Entwicklung kritisiert, denn nicht zuletzt wird damit der Paradigmenwechsel vom fürsorgenden zum aktivierenden Sozialstaat, dessen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik neoliberalen Leitmotiven des Förderns und Forderns folgt, unreflektiert befürwortet und strukturelle und politische Rahmenbedingungen ausgeblendet (Wohnig 2014: 224 ff.; siehe auch Bittlingmayer u. a. 2013: 253 ff.).

Bereich der kritischen politischen Bildung äußerst kontrovers in den ausgehenden 60er und 70er Jahren diskutiert wurde (Negt 1971). Aber auch Theodor W. Adornos *Erziehung zur Mündigkeit* sei für das Selbstverständnis des Lernbereiches von entscheidender Bedeutung gewesen (Adorno 1971).[19] Die den Auseinandersetzungen zugrunde liegende Haltung, so Lösch und Eis, „dass Bildung auch zu Widerspruch und kritischer Selbstaufklärung befähigen kann, ist der politischen Bildung im Laufe der Zeit verloren gegangen" (Lösch/Eis 2018: 512), deren „Wiederbelebung" die Frankfurter Erklärung anstrebt (Frankfurter Erklärung 2015).

4.4 Die Europäische Integration und die Bedeutung von Arbeit für Jugendliche als Themenfelder kritischer politischer Bildungsforschung

Nach der Skizze zentraler bildungsstrategischer und normativer Essentials im Selbstverständnis kritischer politischer Bildung sollen im Folgenden zwei Ansätze zu konkreten politikdidaktischen Themenfeldern vorgestellt werden, die – entsprechend der in dieser Arbeit entwickelten Systematik – darauf überprüft werden, inwiefern sie Anknüpfungspunkte für einen kritisch-reflexiven Bezug auf den Alltagsverstand bzw. auf die widersprüchlichen Elemente von Sinnbildern und Sinnbildungen bieten. Zu Beginn wird eine Konzeption aus der europapolitischen Bildung (Erstens) skizziert und im Anschluss eine qualitativ rekonstruktive Studie, die sich mit Orientierungen von Jugendlichen zum Thema Arbeit und Arbeitslosigkeit (Zweitens) auseinandersetzt, aufgenommen. Zweifelsohne bietet die Forschung der kritischen politischen Bildung ein breites Spektrum an Themen, die geeignet wären, in diesem Zusammenhang herangezogen zu werden. Der hier getroffenen Auswahl liegen zwei Überlegungen zugrunde: Der Aufsatz

---

[19] Explizit weisen die Autor:innen auf Adornos pädagogischen Imperativ hin (Lösch/Eis 2018: 512), der für die politische Bildungs- und Erinnerungsarbeit von zentraler Bedeutung ist:

> „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, dass ich weder glaube sie begründen zu müssen noch zu sollen […]. Sie zu begründen, hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug. […] Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, dass Auschwitz nicht sich wiederhole." (Adorno 1971: 88)

von Andreas Eis thematisiert in geradezu idealtypischer Art die Mechanismen, wie sich spezifische Hegemoniekonstellationen in Narrative transformieren und in die Wahrnehmungsstrukturen von Lehrenden und Lernenden einziehen. Die Dissertationsschrift von Sophie Schmitt illustriert hingegen am Beispiel des Stellenwerts von Arbeit für Jugendliche auf eindrückliche Weise, wie unverzichtbar für politische Lernprozesse die Anknüpfung an der Entwicklung subjektiver Lernvoraussetzungen ist. Beide Zugänge greifen somit zwei Schlüsselkategorien der vorliegenden Arbeit auf: Während Eis der Kategorie der *Hegemonie* einen zentralen Stellenwert zuweist, konzentriert sich Schmitt auf die Erforschung von *Sinnbildungsprozessen.*

Erstens: Der Beitrag „*Soziale Kämpfe um politische Alternativen verstehen und gestalten: Hegemoniekritik als Ansatz emanzipatorischer Europabildung*" von Andreas Eis analysiert die Bedeutung der politischen Bildung „bei der Herstellung dominanter Narrationen zur europäischen Integrationspolitik" (Eis 2018: 118). Die mit der europäischen Integrationspolitik einhergehenden politischen Kämpfe und Konflikte seien bisher in der politischen Öffentlichkeit allgemein, insbesondere aber in der (schulischen) politischen Bildung kaum problematisiert worden (Eis 2018: 119).[20] Die europabezogene Bildung erwecke den Eindruck, als sei sie „konsensuell von einer affirmativen Grundidee getragen" (Eis 2018: 119). Ausgeblendet bleibe die Frage, in welchem Europa „wir" eigentlich leben wollen (Eis 2018: 119). Ob beispielsweise die bislang verfolgte Politik tatsächlich zu mehr Wohlstand und Demokratie oder zu „einem Abbau demokratischer Mitwirkung und sozialer Sicherheit" führe, werde kaum diskutiert (Eis 2018: 119). Auch der Konflikt darum, wofür überhaupt das vereinte Europa stehe, werde gebetsmühlenartig seit mehr als 60 Jahren in vielen Bildungsmaterialien mit ähnlich lautenden Phrasen – „‘Frieden und Freiheit'" etc. – übertüncht (Eis 2018: 119). „Weit entfernt von politischer Aufklärung und diskursiver Auseinandersetzung mit den sozialen Verwerfungen und demokratischen Defiziten der EU", so Eis weiter,

[20] Die Problematik kann entsprechend dem *Hessischen Kerncurriculum* im Fach *Politik und Wirtschaft* in der Sekundarstufe I den Inhaltsfeldern „Demokratie" bzw. „Internationale Beziehungen und Globalisierung" *Hessisches Kerncurriculum Sekundarstufe I*, *Politik und Wirtschaft*; https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/kerncurricula, (Zugriff am 03–10–2020) und in der Oberstufe im Themenfeld „Demokratie jenseits des Nationalstaates – Europa entscheidet mit" zugeordnet werden (*Hessisches Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe*, *Politik und Wirtschaft;* https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/kerncurricula; (Zugriff am 03–10–2020).

> „besteht vielmehr die Gefahr, dass diese Art europapolitischer Hegemonieproduktion tatsächlich die nationalistischen Bewegungen weiter stärken und die Möglichkeiten für ein solidarisches, demokratisches Europa schwächen wird.“ (Eis 2018: 119)

Europa sei im Hinblick auf das gesellschaftliche Selbstverständnis und in der Frage nach der Zukunft europäischer Integration ein Kampffeld (Eis 2018: 120). Wenn Bildung als „das zentrale Feld der Reproduktion, der Weitergabe sozialer und politischer Werte, Normen und Wissensbestände“ begriffen werde, so müsse das Ziel europapolitischer Bildung sein, die mannigfaltigen

> „sozialen Kämpfe um unterschiedliche Europaprojekte zu thematisieren und hinsichtlich ihrer Interessen, Strategien, sozioökonomischen Basis, Akteure und deren konsensuellen Verankerung in zivilgesellschaftlichen Strukturen und im Alltagsverstand der Menschen zu verstehen.“ (Eis 2018: 120)

In der Realität würden jedoch die eigentlichen Kampffelder, „hinter den verkürzten Alternativen“ verschwinden und auf die Regulierung technischer Probleme reduziert werden (Eis 2018: 121). Konfliktlinien, Ausschlüsse und die multiplen Krisenerscheinungen blieben (in der Darstellung) ausgespart. Die Europaeuphorie, wie sie von der Europaforschung favorisiert werde und wie sie sich in vielen europapolitischen Bildungsmaterialien sowie im *Weißbuch zur Zukunft Europas*[21] finde, sei kaum geeignet, das verloren gegangene Vertrauen zurückzugewinnen (Eis 2018: 119 ff.). Meist würden die „offiziellen EU-Szenarien“ wie ein „kulturelles Glaubensbekenntnis“ wirken, das die „eigentlichen Ursachen der tiefgreifenden Wirtschafts-, Finanz-, Währungs- und Demokratiekrise in Europa“ nicht zur Kenntnis nehme (Eis 2018: 123). Dementsprechend fände der von kritischen Wissenschaftler:innen, Gewerkschafter:innen und Nichtregierungsorganisationen (NGOs) geforderte radikale Politik- und Pfadwechsel, wie ihn z. B. die Initiative *Europa neu begründen* auf der Grundlage eines Aufrufs zu einem breiten Bündnis fordere, keine Berücksichtigung in der Politikdidaktik (Eis 2018: 123).[22] Mitunter würden zwar die an „idealisierten Modellen des ‚Politikzyklus'“ orientierten politikdidaktischen Entwürfe zur Europapolitik konfligierende,

---

[21] Das *Weißbuch zur Zukunft Europas* wurde von der Europäischen Kommission im Jahr 2017 herausgegeben.

[22] Der erstmalig im März 2012 in *Blätter für deutsche und internationale Politik* von Frank Bsirske (ver.di), Annelie Buntenbach (DGB), Rudolf Hickel (Wirtschaftswissenschaftler), Stefen Lehndorff (Sozialwissenschaftler) und Hans-Jürgen Urban (IG Metall) initiierte Aufruf *Europa neu begründen*, der im selben Jahr von mehreren hundert Wissenschaftler:innen und Gewerkschafter:innen unterzeichnet wurde, geht auf die existentielle Krise des hegemonialen Europaprojekts ein. Schon vor Ausbruch der globalen Finanzkrise (2008) seien die

mit unterschiedlichen Machtressourcen ausgestattete Interessen nennen, eine strukturelle Einordnung in die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse finde jedoch kaum statt (Eis 2018: 125). Der (europäischen) Policy- und Governance-Forschung insgesamt fehle eine herrschaftsanalytische Perspektive (Eis 2018:125 f.). Vor diesem Hintergrund knüpft Eis an den von den Politikwissenschaftler:innen Sonja Buckel, Fabian Georgi, John Kannankulam und Jens Wissel entwickelten methodischen Ansatz einer „historisch-materialistischen Politikanalyse“ (HMPA) an (Buckel u. a. 2014: 43 ff.; Eis 2018: 126).[23] Dieser

„Weichen falsch gestellt“ worden: „durch die einseitig auf Geldwertstabilität fixierte Euro-Konstruktion und verfehlte Schulden- und Defizitkriterien, durch falsche wirtschaftspolitische Koordinierung und die sträfliche Vernachlässigung der Sozialunion“. Die neoliberale Deregulierungspolitik habe „zur Verschärfung der Krise“ geführt (*Europa neu begründen*). Statt Krisenursachen zu benennen, wie beispielsweise die „finanzmarktkonforme Politik“ würden „Staatsdefizite zu einer (Sozial-)Staatsschuldenkrise umgedeutet“, was wiederum der Legitimation einer desaströsen Politik diene. „Öffentliche Ausgaben sowie Arbeits- und Sozialeinkommen“, so die Autor:innen weiter,

> „werden durch europäische Vorgaben radikal gekürzt, Lohnabhängigen, Arbeitslosen und Rentnern werden die Kosten der Bankenrettung aufgebürdet. Dabei folgen vor allem die wirtschaftliche Steuerung (»Economic Governance«) und der von der deutschen Regierung durchgedrückte Fiskalpakt einer Agenda, die die politische und soziale Demokratie in den Mitgliedstaaten irreparabel zu beschädigen droht.“ (*Europa neu begründen*)

Der Aufruf mündet in der Forderung, dass diese Politik ein sofortiges Ende finden müsse, da sie „wirtschaftspolitisch kontraproduktiv“, „sozial verantwortungslos“ und „demokratiepolitisch destruktiv“ sei (*Europa neu begründen*). Ein „neue[r] Entwicklungspfad“ müsse dringend beschritten werden, sofern Europa „als ein solidarisches und demokratisches Projekt eine Zukunft haben“ wolle. Eine Finanztransaktionssteuer sei unerlässlich, auch bedürfe es einer Entkoppelung von Staatsfinanzen und Kapitalmärkten. Die Frage nach den qualitativ wachstums- und beschäftigungspolitischen Zielen u.v.m müsse dringend diskutiert werden. Europa bedürfe der Neubegründung „durch mehr wirtschaftliche Vernunft, soziale Gerechtigkeit und demokratischen Mut!“ (Homepage: https://www.europa-neu-begruenden.de).

[23] Buckel, Georgi, Kannankulam und Wissel legen dar, dass die „historisch-materialistische Politikanalyse“ den Vorteil bietet,

> „Herrschaftsverhältnisse und die mit ihnen verbundenen Politiken herauszuarbeiten und zu kristallisieren: Die HMPA analysiert Kontext, Akteur_innen und Prozesse gesellschaftlicher Auseinandersetzungen über bestimmte Politiken, um aufzudecken, mit welchen gesellschaftlichen Widersprüchen, Dynamiken sozialer und politischer Kämpfe und mit welchen gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen diese Politiken verbunden sind.“ (Buckel u.a. 2014: 10)

Die im Laufe der Zeit bis zu zwölf Personen umfassende Forscher:innengruppe operationalisiert den HMPA empirisch durch Studien zur europäischen Migrations- und Grenzpolitik.

Ansatz könne als eine „herrschaftskritische Erweiterung bestehender methodischer Zugänge der Konflikt- und Problemstudien" gelesen werden (Eis 2018: 127). Die herkömmlichen politikdidaktischen Schlüsselkategorien der Konfliktanalyse – vergleichbar mit jenen in der Policy-Analyse – würden „weniger *im Kontext sozialer Kämpfe* um Hegemonieprojekte" betrachtet, auch wenn der Politikdidaktiker Hermann Giesecke durchaus auf „'latente Konfliktlinien'" in gesellschaftlichen Kontroversen hingewiesen habe (Eis 2018: 127, Hervorh. im Orig.; siehe auch Giesecke 1997: 26 f.).[24] Zudem trage die „*Analyse von Herrschaftsverhältnissen im erweiterten ‚integralen Staat'*" zum Verständnis der verdichteten Kräfteverhältnisse bei, zu der Frage, warum und wie hegemoniale Projekte in der Zivilgesellschaft und im Alltagsverstand verankert seien (Eis 2018: 127, Hervorh. im Orig). Buckel setze sich – in Anlehnung an Antonio Gramsci – in ihren „Juridischen Auseinandersetzungen um das ‚Staatsprojekt Europa'" mit der insbesondere auch für die Politikdidaktik virulenten Thematik auseinander, „warum […] die Beherrschten […] in ihre eigene Beherrschung einwilligen, sie passiv erdulden oder sogar affirmieren" (Buckel 2013: 18; Eis 2018: 127). Die Form der Einbindung der Beherrschten werde untersucht mit einem erweiterten Konzept der Hegemonieprojekte, worunter „die Verkettung einer Vielzahl unterschiedlicher Taktiken und Strategien" zu verstehen sei, „mittels derer Myriaden von Akteur*innen versuchen, ihre partikularen Interessen in allgemeine zu transformieren, um hegemonial zu werden" (Buckel 2013: 19; Eis 2018: 127 f.). Dabei sei der „Versuch der Organisation von Hegemonie […] umkämpft", durchzogen von widerständigen Praxen und könne scheitern (Buckel 2013: 18 ff.; Eis 2018: 128). „Die Bedeutung dieses analytischen Ansatzes für die Politische Bildung", so Eis, „zeigt sich insbesondere mit Blick auf die ambivalente Funktion der Zivilgesellschaft als zentrales Feld der Hegemoniebildung, aber auch hinsichtlich der Potentiale emanzipatorischer Praxis" (Eis 2018: 128). Die schulische Politikdidaktik habe sich bisher häufig am Politikzyklus orientiert und „das Politische – vielfach herrschaftsblind und in normativ idealisierter Weise – auf ein ‚Problemlösungshandeln'" reduziert (Eis 2018: 128). Auch sei bisher wenig in der Politikdidaktik darüber reflektiert worden, wie politische

---

[24] Giesecke unterscheidet in seinen didaktischen Überlegungen zum politischen Unterricht latente von manifesten Konflikten.

> „Die politische Wirklichkeit verhält sich nicht nach dem Muster didaktischer Analysen. Anders gesagt. Die grundlegenden Schlüsselprobleme enthalten eine Reihe von latenten Konflikten, die in irgendeiner Form und aus irgendeinem Anlass manifest werden können" (Giesecke 1997: 27).

Hegemonie hergestellt werde, d. h. wie und welchen gesellschaftlichen Gruppen und Akteur:innen es gelänge, ihre Partikularinteressen als Allgemeininteresse durchzusetzen (Eis 2018: 128). Die entscheidenden Kämpfe würden in allen drei Sphären des „integralen Staates" geführt werden.[25] Die Auseinandersetzung mit der Zivilgesellschaft habe in der (schulischen) Politikdidaktik bzw. Politischen Bildung an Bedeutung gewonnen: sei es im Bereich der europabezogenen Bildung, in Konzeptionen für das Globale Lernen und der nachhaltigen Entwicklung sowie in Ansätzen des Demokratielernens (Eis 2018: 128 f.). Der Begriff der Zivilgesellschaft werde dabei nahezu ausschließlich positiv besetzt (Selbstorganisation, zivilgesellschaftliches Engagement etc.). Ausgeblendet bleibt so, dass die Zivilgesellschaft ein widersprüchlicher Ort sozialer Kämpfe und ein „ideologisches Terrain" ist (Gramsci 1991 ff.: 1264), auf dem sich Herrschaft konstituiert, aber auch angefochten werden kann. Letztlich fordert Eis „eine hegemoniekritische Erweiterung der Konfliktanalyse in der europapolitischen Bildung bei der die realen sozialen Kämpfe um unterschiedliche Europaprojekte im Mittelpunkt stehen" (Eis 2018: 118).

Zweitens: Während Eis insbesondere Hegemoniekonstellationen und umkämpfte Narrative als zentrale Faktoren einer kritischen europapolitischen Bildung hervorhebt, widmet sich Sophie Schmitt in ihrer Dissertationsschrift *Jenseits des Hängemattenlandes* aus sozialwissenschaftlicher Perspektive den Themen Arbeit und Arbeitslosigkeit (erster Teil), um die auf diese Problematik bezogenen Orientierungen von Jugendlichen analysieren zu können (zweiter Teil). Abschließend werden die daraus resultierenden Implikationen und Konsequenzen für politische Bildungs- und Lernprozesse aufgezeigt (dritter Teil).

Im ersten Teil nähert sich Schmitt dem eigentlichen Untersuchungsgegenstand – Orientierungen von Jugendlichen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit – über einen interdisziplinären Zugang, in dem sie sich dem Verhältnis von Arbeit, Jugend und politischer Bildung widmet (Schmitt 2017: 17 ff.). Auf der Grundlage von einzelnen sozialwissenschaftlichen Analysen skizziert Schmitt zunächst den Begriff der *Arbeit*[26] in der gesellschaftlichen Formation des Fordismus bzw. des Postfordismus: *Arbeit* habe eine materielle und eine normative Dimension

---

[25] Die Bezeichnung „integraler Staat" geht auf Antonio Gramsci zurück (siehe Kapitel 3 dieser Arbeit). Soziale und politische Kämpfe um Hegemonie werden nicht nur von staatlichen Akteuren geführt, sondern sie finden auch in der Zivilgesellschaft sowie im gesamten Bereich der (Re-)Produktion statt (Eis 2018: 128; Eis/Hammermeister 2017).

[26] Nachfolgend werde ich bei der Wiedergabe und Zitation des Arbeitsbegriffes den von der Autorin gewählten Kursivdruck: *Arbeit* übernehmen.

(Schmitt 2017: 24). Sie diene der gesellschaftlichen und individuellen Existenzsicherung und gehöre damit in die Sphäre der Produktion wie der Reproduktion. Zugleich wirke *Arbeit* „sinnstiftend und vergesellschaftend" (Schmitt 2017: 24).[27] Als allgemeine Kategorie könne sie als tätige Auseinandersetzung des Menschen mit der ihn umgebenden menschlichen und natürlichen Welt gefasst werden, welche auf die Menschwerdung und Persönlichkeitsbildung ziele (Schmitt 2017: 21 ff.). In ihrer konkreten gesellschaftlich-historischen Formation variiere sie: So könne für die entfaltete industriekapitalistische Formation, den Fordismus, das Erwerbs- und Lohnarbeitsverhältnis als ein entscheidender Referenzpunkt gelten (Schmitt 2017: 25 ff.). Bis in die 1970er Jahre sei das so genannte Normalarbeitsverhältnis[28] des im Kern nationalstaatlich organisierten Fordismus ein entscheidendes Kennzeichen der westlichen Industriegesellschaften gewesen. In der Regel habe es auf einem männlichen Alleinernährermodell mit einem standardisierten Beruf und einer kontinuierlichen Arbeitsbiographie beruht (Schmitt 2017: 25 ff.). Aufgrund unterschiedlicher ökonomischer, politischer und sozialer Bedingungen sei der Fordismus und die mit ihm einhergehende wohlfahrtsstaatliche Regulierung in die Krise geraten (Schmitt 2017:27 ff.). Die Krise des Fordismus habe das Normalarbeitsverhältnis in Frage gestellt: Eine Vielzahl von atypischen Beschäftigungsformen, wie etwa Teilzeitbeschäftigungen, geringfügige und befristete Beschäftigung, Leih- und Projektarbeit, aber auch Formen von Solo- und Scheinselbstständigkeit hätten nun das Normalarbeitsverhältnis begleitet, mitunter auch ersetzt, was für einen Teil der Beschäftigten mit einen erhöhten Prekaritätsrisiko verbunden gewesen sei. Im Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft hätten sich neue Organisationsformen des Arbeitsprozesses in zahlreichen Branchen ergeben, die neue Formen

[27] Die Problematik – „die Bedeutung von Arbeit" – kann entsprechend dem Hessischen Kerncurriculum im Fach Politik und Wirtschaft in der Sekundarstufe I den Inhaltsfeldern „Demokratie" bzw. „Wirtschaft" (*Hessisches Kerncurriculum Sekundarstufe I*, *Politik und Wirtschaft*; https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/kerncurricula, (Zugriff am 20–10–2020)) und in der Oberstufe den Themenfeldern „Arbeitsmarkt und Tarifpolitik" sowie „Kontroversen um gerechte Sozialpolitik und Probleme der Staatsfinanzierung" zugeordnet werden (*Hessisches Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe*, *Politik und Wirtschaft;* https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/kerncurricula; (Zugriff am 20–10–2020).

[28] Das Normalarbeitsverhältnis meint hier eine abhängige, sozialversicherungspflichtige Vollzeitbeschäftigung mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag, in dem Arbeitszeit und -ort geregelt ist (im Regelfall räumliche Trennung von Arbeitsplatz und Privatwohnung). Der Arbeitnehmer arbeitet kontinuierlich für einen Arbeitgeber und erhält ein tarifvertraglich geregeltes Entgelt.

indirekter Steuerung und Kontrolle bedeutet hätten (Schmitt 2017: 31 ff.). Diese Entwicklung sei nicht nur mit Subjektivierungs-, Flexibilisierungs- und Entgrenzungstendenzen von *Arbeit* einhergegangen. Sie erfasse die ganze Lebensführung und münde häufig in der Forderung nach mehr Eigenverantwortung der Subjekte (Schmitt 2017: 31 ff.). Eine eher nachfrageorientierte Wirtschaftspolitik weiche zunehmend einer angebotsorientierten Konzeption. Aktive, sozialstaatliche Formen der Arbeitsmarktpolitik, welche aus passiven und kompensatorischen Lohnersatzleistungen bestanden und die letztlich auf eine Eingliederung von Arbeitslosen in reguläre Beschäftigungsverhältnisse gezielt hätten, wären ab den 90er Jahren durch Strategien einer aktivierenden Arbeitsmarktpolitik ersetzt worden (Schmitt 2017: 33 f.). Seither sei der Bezug wohlfahrtsstaatlicher Leistungen an bestimmte Kriterien (aktive Arbeitssuche, Beschäftigung im Niedriglohnbereich etc.), an die Programmatik des „Förderns und Forderns" geknüpft. Als Beispiele für diese Entwicklung nennt Schmitt das Arbeits- und Beschäftigungsförderungsgesetz (Job-AQtiv-Gesetz), die Agenda 2010 und die Hartz-Gesetze (Schmitt 2017: 42 ff.).

Im zweiten Kapitel des ersten Teils werden die oben skizzierten Transformationen der Gesellschaft im Allgemeinen und von *Arbeit* im Besonderen aus der Perspektive von einzelnen soziologischen Gegenwartsdiagnosen im Umbruch zum 21. Jahrhundert untersucht (Schmitt 2017: 48 ff.). Schmitt betont, dass die gewählten soziologischen Analysen in unterschiedlicher Weise sowie mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen und Zugängen „ihren Fokus auf die spätmoderne oder postfordistische Gesellschaft" und den damit verbundenen Veränderungen der Gesellschaft, insbesondere jene in der Arbeitswelt, legen (Schmitt 2017: 50). Ein zentrales, verbindendes Element bestehe darin, dass die „neuen Anforderungen an die (arbeitenden) Subjekte und ihre Lebensführung unter dem Gesichtspunkt der Gefährdungen" problematisiert werden würden

(Schmitt 2017: 51).[29] Von den neuen individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen seien insbesondere Jugendliche betroffen, auf die sich der weitere Blick richtet.

Im dritten Kapitel des ersten Teils beschäftigt sich Schmitt mit dem Verhältnis von Jugend, *Arbeit* und Identität (Schmitt 2017: 95 ff.). Gleich der *Arbeit* hänge der Begriff der Jugend von den jeweiligen historischen, sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen, kurz: von den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen ab (Schmitt 2017: 96). Im Grunde könne in Folge gar nicht von „der Jugend und den Jugendlichen" die Rede sein, vielmehr müsse von „unterschiedlichen Jugenden" gesprochen werden (Schmitt 2017: 97). Wann und wie sich der Übergang von der Jugendphase in das Erwachsenenalter vollziehe, stehe in engem Zusammenhang mit den sozialen Bedingungen und dem Bildungsgrad (Schmitt 2017: 110). Aus entwicklungspsychologischer Sicht sei diese Lebensphase entscheidend für die Orientierung im Hinblick auf und die Einmündung in Erwerbsarbeit, auch wenn deren Abarbeitung nicht auf die Jugendphase beschränkt werden könne: Die Bewältigung dieser normativen Entwicklungs- und Handlungsaufgabe sei „identitätsstiftend" (Schmitt 2017: 97), während die Nicht-Bewältigung, insbesondere die Arbeitslosigkeit, als bedrohliches und kritisches Lebensereignis wahrgenommen werde und dies nicht nur Auswirkungen

[29] Schmitt hebt selbst hervor, dass das gewählte Vorgehen „notwendigerweise eklektisch" bleibe und eine Vielzahl soziologischer Gegenwartstheorien ausblende (Schmitt 2017: 49). Es gehe in Anlehnung an Helmut Bremer darum, „das ‚Potential der Soziologie' als ‚Disziplin der Gesellschafts- und Zeitdiagnose' zu nutzen und sich damit den Orientierungen von *Arbeit* und Arbeitslosigkeit aus soziologischer Perspektive weiter anzunähern" (Schmitt 2017: 49; siehe auch Bremer 2013: 193). In der Reihenfolge ihres Erscheinens geht Schmitt zunächst auf das Konzept des „Arbeitskraftunternehmers" (Voss/ Pongratz 1998), dann auf das Essay von Richard Sennett „Der flexible Mensch" ein (Sennett 2000). Im Anschluss wird Hartmut Rosas Ansatz der sozialen Beschleunigung, welcher Arbeits- und Lebensverhältnisse umfasst, nachgezeichnet (Rosa 2005). Es folgen Überlegungen zur diskursanalytischen Studie von Luc Boltanski und Ève Chiapello (Boltanski/Chiapello 2006) sowie zur Subjektivierungsform des „unternehmerischen Selbst" (Bröckling 2007). Stephan Lessenichs Untersuchung zur Transformation des Sozialstaates ist ebenso Gegenstand der Arbeit (Lessenich 2008) wie Sighard Neckels Ausführungen zur Orientierung am eigenen Erfolg (Neckel 2008). Abschließend findet Wilhelm Heitmeyers Langzeitstudie „Deutsche Zustände" (2002–2012) zum „Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit" (GMF) Eingang, welche abwertende und ausgrenzende Einstellungen gegenüber Menschen aufgrund ihrer zugewiesenen Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe analysiert. Sie werde zusammengehalten durch einen gemeinsamen Kern, der sich als eine Ideologie der Ungleichwertigkeit beschreiben lasse. Ökonomistische Einstellungen würden bei der Abwertung von als nutzlos angesehenen Menschen eine Rolle spielen (siehe zu diesen Ausführungen Schmitt 2017: 48–92).

auf die Entwicklung einer Zukunftsperspektive habe, sondern generell den weiteren Entwicklungsverlauf bestimmen könne. „Identität ist dabei", so Schmitt in Anlehnung an den Sozialpsychologen Heiner Keupp u. a.,

> „nicht essentialistisch im Sinne eines wahren und unwandelbaren statischen Kerns zu begreifen, sondern als sozial und diskursiv eingebetteter und konstruierter, dynamischer und aktiver Entwicklungsprozess des Individuums." (Schmitt 2017: 100)[30]

Die für die Darstellung herangezogenen erziehungswissenschaftlichen, sozial- und entwicklungspsychologischen Konzeptionen werden auch hier in ihrer historischen Einbettung betrachtet. Schmitt betont, „dass sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationen nicht nur *Arbeit*, sondern auch Identitäts- und Jugendkonzepte wandeln" (Schmitt 2017: 110). Jugendliche seien von den oben skizzierten Veränderungen in der „postfordistischen Arbeitswelt" in besonderer Weise betroffen. Denn, so Schmitt,

> „ein klar konturierter und wie im Fordismus auch standardisierter Übergang ins Erwerbsleben, die identitätsstiftende Relevanz einer lebenslangen fordistischen standardisierten Berufsbiographie relativiert sich und diffundiert ins Erwachsenenalter hinein." (Schmitt 2017: 123)

Auch wenn die Jugendarbeitslosenquote in der Alterskohorte von 15–24 Jahren in Deutschland – gemessen am europäischen Vergleich – recht gering sei, so müsse doch relativierend bedacht werden, dass aufgrund der Bildungsexpansion viele Jugendliche sich in Schule bzw. Ausbildung oder in spezifischen arbeitsmarktpolitischen Fördermaßnahmen befänden (Schmitt 2017: 111 f.). Zudem sei die Anzahl der Jugendlichen, die atypischen, insbesondere geringfügigen und befristeten, Beschäftigungen nachgehen würden, erheblich gestiegen, die Summe der sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnisse hingegen in dieser Alterskohorte gesunken (Schmitt 2017: 113). Verkannt werden dürfe auch nicht, dass die Erwerbslosigkeit unter Jugendlichen in hohem Maße von regionalen, sozialen und bildungsbezogenen Faktoren abhängig sei (Schmitt 2017: 113 f). Empirische Ergebnisse einschlägiger Jugendstudien hätten gezeigt, dass *Arbeit* und Arbeitslosigkeit von Jugendlichen als eine gesellschaftlich bedeutsame Problematik wahrgenommen werden, von der sie persönlich betroffen seien (Schmitt

[30] Explizit zitiert Schmitt hier Keupp u. a.: „Identität so verstanden, ist nicht etwas, was man von Geburt an hat, sondern was man entwickelt, ein Weg, der viele Verläufe nehmen kann und vielen Einflüssen ausgesetzt ist" (Keupp/Ahbe/Gmür/Höfer/Mitzscherlich 2008: 65).

2017: 116 ff.).[31] Aus krisenhaften Erfahrungen erwachse „eine nicht kanalisierte Wut auf die gesellschaftlichen Verhältnisse“, die „nicht zur Revolte und dem Entwurf gesellschaftlicher Zukunftsutopien“ führe. Jugendliche würden vielmehr versuchen, mit individuellen Strategien diese Erfahrungen zu kompensieren (Pünktlichkeit, Selbstdisziplin etc.) (Schmitt 2017: 120).

Im vierten Kapitel des ersten Teils skizziert Schmitt unterschiedliche (fach-)didaktische Perspektiven auf das Thema *Arbeit*, um die Relevanz des Feldes für die politische Bildung bzw. Politikdidaktik individuell und gesellschaftlich zu begründen. Schmitt wirft hier einen Blick auf differente Konzeptionen, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass *Arbeit* als eine zentrale und lernbedeutsame Kategorie angesehen wird, wenn auch mit unterschiedlichen didaktischen Begründungen. So erwähnt sie Wolfgang Klafki für die allgemeine Didaktik und Wolfgang Hilligen für die schulische politische Bildung bzw. Politikdidaktik (Schmitt 2017: 124 ff.). Oskar Negt wird exemplarisch als ein Vertreter der außerschulischen gewerkschaftlichen (Erwachsenen-)Bildung angeführt, während Bodo Steinmann beispielhaft für den Bereich der ökonomischen Bildung steht, aber auch Vertreter:innen der arbeitnehmerorientierten sozio-ökonomischen Bildung finden Erwähnung (Schmitt 2017: 124 ff.). Historisch und in ihrer Schwerpunktsetzung seien die (politik-)didaktischen Überlegungen von Klafki und Hilligen im Fordismus verankert (Schmitt 2017: 125 ff.).[32] Am Ende des ersten Teils betont Schmitt noch einmal, analog zu den Überlegungen von Eis und Salomon, dass das Thema Arbeitswelt und die damit einhergehenden Transformationen von besonderer Bedeutung für die politische Bildung bzw. Politikdidaktik seien (Schmitt 2017: 142). Demnach sind gesellschaftliche Krisen und Transformationsprozesse

---

[31] Schmitt bezieht sich hier auf empirische Befunde im Erhebungszeitraum der von ihr durchgeführten Gruppendiskussionen zu jugendlichen Sichtweisen auf *Arbeit* aus den Jahren 2010–2013. Neuere Erhebungen – wie etwa die 18. Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2019 – kommen weiterhin zu ähnlichen Ergebnissen. Sie zeigen eine starke Korrelation von sozialer Herkunft und Bildung. Auch sind hier keine wesentlichen Änderungen im Hinblick auf die Erwartungen an die Berufstätigkeit zu konstatieren. Bestimmend ist weiterhin der Wunsch nach einem sicheren Arbeitsplatz, welcher der inhaltlichen Wertung der Tätigkeit übergeordnet wird. In der 18. Schell-Studie zeigt sich aber zudem, dass Jugendliche aus der untersten Herkunftsschicht sich als stärker benachteiligt empfinden bzw. das Gefühl haben, dass andere bevorzugt werden (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019).

[32] Neuere Schriften von Negt und Steinmann sowie die arbeitnehmerorientierte sozio-ökonomische Bildung hingegen würden sich eher auf den Postfordismus und die sich daraus ergebenden Transformationen auch im Hinblick auf die Subjekte konzentrieren (Schmitt 2017: 131 ff.). Während Negt die Transformationen im Postfordismus und die daraus resultierenden gesellschaftlichen Ausschlüsse problematisiere (Schmitt 2017: 134), widme sich die arbeitnehmerorientierte Bildung primär den individuellen Gefährdungen (Schmitt 136 ff.).

„politische Lerngelegenheiten“ (Eis/Salomon 2014: 6; siehe auch Steffens 2011). Sie „generieren eine Reihe von Schlüsselproblemen und Krisenerscheinungen mit nachhaltigen Auswirkungen, die so auch die Alltagswelt junger Menschen in elementarer Weise prägen“ (Eis/Salomon 2014: 6 f.).

Es folgt im zweiten Teil der Dissertationsschrift eine eigene empirische Studie, die der qualitativ forschenden Politikdidaktik zugeordnet wird (Schmitt 2017: 146 ff.). Jugendliche aus Berufsschulen und Gymnasien, „mit und ohne direkte Arbeitserfahrungen, bei denen in naher Zukunft eine Entscheidung über den weiteren Lebensverlauf ansteht“, erörtern in einem Gruppendiskussionsverfahren,

> „wie sie die dargestellten Transformationen der Arbeitsgesellschaft deuten, wie sie sich angesichts des gesellschaftlichen Wandels hinsichtlich *Arbeit* orientieren und welche Vorstellungen damit über sich selbst und die sie umgebende gesellschaftliche, politische und ökonomische Wirklichkeit verbunden sind.“ (Schmitt 2017: 146)

Angestrebt, so Schmitt, wird „das Verstehen der Äußerungen und die Rekonstruktion des darin enthaltenden Sinngehaltes“ (Schmitt 2017: 147). Die ethnomethodologische Forschung habe darauf hingewiesen, dass die Sprache unpräzise und von indexikalen Ausdrücken durchsetzt sei. Der „Sinngehalt“ sei weder offen noch direkt erkennbar (Schmitt 2017: 147). Es bedürfe im Interaktionsverlauf der permanenten Interpretation durch die Gesprächsteilnehmer:innen, die von gemeinsamen Erfahrungshintergründen, sozialen Kontexten und alltäglichen Bezügen etc. bestimmt werde (Schmitt 2017: 147 f). Die Problematik des Fremdverstehens potenziere sich bei der Interpretation von Kommunikation zwischen Forscher:innen und Erforschten, da ein gemeinsamer Kontext fehle. Begegnet werde dieser Schwierigkeit nicht nur mit einer offenen Themenstellung, sondern den Jugendlichen werde explizit die Möglichkeit gegeben, sich thematisch frei und in eigener Sprache auszudrücken, was dem Umstand der Indexikalität von Sprache Rechnung tragen solle (Schmitt 2017: 148). Schmitt entscheidet sich in Anlehnung an die Überlegungen des Bildungsforschers und Soziologen Ralf Bohnsack für eine Auswertung mit der Dokumentarischen Methode (Schmitt 2017: 168). Die dokumentarische Interpretation ziele darauf, „implizites Wissen der Gruppenmitglieder explizit zu machen“ (Schmitt 2017: 168), was auf zwei Ebenen des Wissens verweise: auf ein kommunikatives und ein konjunktives Wissen (Schmitt 2017: 168 f.).[33] Das kommunikative Wissen sei explizit, werde durch Kommunikation intersubjektiv hergestellt, zeichne sich durch Intentionalität und Zweckrationalität aus, zeige den *Common Sense* auf und sei allen

[33] Schmitt bezieht sich hier auf eine begriffliche Unterscheidung, die auf den Wissenssoziologen Karl Mannheim zurückgeht (Mannheim 1980: 155 ff.).

Gesellschaftsmitgliedern zugänglich. Das konjunktive Wissen hingegen liege nur implizit vor, sei habitualisiertes Wissen, werde auf der Grundlage geteilter Erfahrungen erworben und weise auf den spezifischen, milieugebundenen Kontext hin. Diese konjunktiven Erfahrungsräume würden nur von jenen geteilt, welche über die gleichen Erfahrungen verfügen würden (Schmitt 2017: 168 ff).

Von besonderer Bedeutung sind die Schlussfolgerungen, die Schmitt aus der qualitativen empirischen Studie für die politische Bildung zieht: Die Rekonstruktion der Orientierungen von Jugendlichen habe gezeigt, dass die Orientierungsschemata und der Orientierungsrahmen nicht zuletzt Ausdruck von milieuspezifischen Lebenserfahrungen seien, was in politische Lern- und Bildungsprozesse einfließe (Schmitt 2017: 400 ff.). Jugendliche, die über hinreichende familiäre, finanzielle und persönliche Ressourcen verfügen würden, nähmen auf konjunktiver Ebene die ‚neuartige Arbeitswelt' und die damit einhergehenden Flexibilisierungsansprüche etc. eher als „Freiheitsgewinne" und/oder „Entwicklungsversprechen" wahr und seien davon überzeugt, diese Hürden auch überwinden zu können (Schmitt 2017: 401). Heranwachsende hingegen, die nicht auf die gleichen sozialen und ökonomischen Ressourcen der Erstgenannten zurückgreifen könnten bzw. bereits von Prekaritätsrisiken und prekären Beschäftigungen betroffen gewesen seien, würden sich häufig in ihren Leistungen nicht anerkannt und überfordert fühlen bzw. kaum Möglichkeiten sehen, den steigenden Leistungs- und Qualifikationsdruck, der mit dem derzeitigen Wandel der Arbeitswelt einhergehe, zu bewältigen (Schmitt 2017: 403 ff.). Bei nahezu allen Jugendlichen wiederum könne eine „Privatisierung und Entpolitisierung gesellschaftlicher Problemlagen" konstatiert werden (Schmitt 2017: 404). Arbeitslosigkeit, aber auch allgemein die Chancen und Risiken bei der Realisierung eigener Lebens- und Arbeitsperspektiven würden nicht auf strukturelle Ursachen zurückgeführt, sondern – gleich den gängigen gesellschaftlichen Diskursen um Eigenverantwortung und Selbstsorge – individualisiert und nicht mit dem Abbau des Sozialstaates kontextualisiert werden (Schmitt 2017: 405 f).

Abschließend kommt Schmitt zu dem Schluss, dass das Thema *Arbeit* für die politische Bildung von besonderer Relevanz sei:

> „*Arbeit* ist ein wesentlicher Bestandteil jugendlicher Identitäts- und Zukunftsentwürfe und mit kommunikativem, mit gesellschaftlich-diskursiv grundiertem Wissen, mit Vorurteilen, Ideologien verbunden, aber auch mit in der kollektiven Handlungspraxis verankerten Ängsten, Sehnsüchten, Optimismus oder Sorgen." (Schmitt 2017: 408)

Analytisch könnten Lern- und Bildungsprozesse voneinander unterschieden werden. Politische Bildung könne als *politisches Lernen* begriffen werden, was „auf die Kommunikation über das Politische mit dem Ziel des Aufbaus, der Erweiterung und ggf. auch der Korrektur von kommunikativem Wissen über politische

Sachverhalte“ ziele (Schmitt 2017: 408, Hervorh. im Orig.). Das Verständnis einer fundamentaleren *politischen Bildung* setze an den im Habitus verankerten Orientierungen an, was die Orientierung am Subjekt impliziere (Schmitt 2017: 409 ff.). Gesellschaftlichen Schlüsselproblemen wie dem Thema *Arbeit* käme dabei eine besondere Bedeutung zu, da es an dem von Individuen einer Gruppe, eines Milieus oder einer Klasse durch geteilte Erfahrungen und Kulturen erworbenen konjunktiven Wissen andocke.

Die recht ausführliche Rekonstruktion der politikdidaktischen Analysen von Eis und Schmitt sollten illustrieren, dass Ansätze kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung bzw. Didaktik, wie sie in der Frankfurter Erklärung angedacht und auch in dieser Arbeit entwickelt werden, sich sowohl in der Erschließung zentraler Politikfelder (wie der Europäischen Union) als auch in qualitativ empirischen Studien zur Erforschung von Orientierungen und Sinngehalten bewähren: Eis erörtert anschaulich, dass die mit der europäischen Integrationspolitik einhergehenden politischen und sozialen Kämpfe/Konflikte sowie die damit verbundene Frage, wie ein vereintes Europa ausgestaltet werden soll, in die europapolitische Bildung kaum Eingang gefunden hat (Eis 2018: 118 ff.). Die bildungspolitische Affirmation vieler europapolitischer Bildungsmaterialien – „Ja zu Europa“ – wirke wie ein „kulturelles Glaubensbekenntnis“ (Eis 2018: 123), das den von kritischen Wissenschaftler:innen, Gewerkschafter:innen und Aktivist:innen dringend geforderten radikalen Politik- und Pfadwechsel einfach ausblende. Vertrauen in die Europäische Union könne nicht durch die Reproduktion eines hegemonialen Konsenses gewonnen werden; eine macht- und herrschaftsanalytische Perspektive fehle. Die europapolitische Bildung bedürfe dringend einer hegemoniekritischen Erweiterung der Konfliktanalyse. Eis legt hier überzeugend dar, dass ein kritisch-politisches Bildungsverständnis sich um die Ausleuchtung des gesamten Diskursfeldes bemühen muss. So kann es gelingen, Standpunkte, Sichtweisen und Interessen in den Bildungsprozess einzubeziehen, die sich oftmals jenseits des Mainstreams und im Schatten der hegemonialen Aufmerksamkeit entwickeln.

Die Studie von Schmitt erforscht hingegen rekonstruktiv die Orientierungen von Jugendlichen zum Thema Arbeit und Arbeitslosigkeit. Die kritische politische Bildung müsse der Wirkmächtigkeit von Diskursen entgegenwirken, die gesellschaftspolitische Problematiken – wie Arbeitslosigkeit – zu einer privaten Herausforderung umdeuten und sie so in den Bereich der Eigenverantwortung verlagern würden, d. h. „die im Common Sense verankerten unternehmerischen Selbst-, Menschen- und Gesellschaftsbilder nicht zu affirmieren, sondern sie zu reflektieren, irritieren und Alternativdeutungen anzubieten“ (Schmitt 2017: 426). In Folge gibt die Studie den historischen Entwicklungen und der Genese der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und (Alltags-)Kulturen viel Raum. Damit

fokussiert sie auf jene gesellschaftlichen Bedingungen, die der Genese der Orientierungen der Jugendlichen zugrunde liegen. Die Subjekte des Lernprozesses werden so zum Ausgangs- und Referenzpunkt politischer Bildung. Durch die Aufnahme von Karl Mannheims Differenzierung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen gelingt Schmitt eine analytische Trennung, die nicht nur der hermeneutischen Unterscheidung zwischen latenter und manifester Bedeutung von Sinn-Konstruktionen ähnelt. Sie kommt auch Gramscis Vorstellungen vom Alltagsverstand recht nahe, denn im Alltagsverstand haben sich sowohl rationale Denk- und Handlungsweisen als auch „unterschiedliche historische Epochen wie Gesteinsschichten" und Überzeugungen sedimentiert (Rehmann 2008: 88), die „sich immer wieder verknöchern und nur aus Mangel an Kritik fortbestehen" (Barfuss/Jehle 2014: 37). Abschließend konstatiert Schmitt, dass *Arbeit* „politisch reguliert, regulier- und damit auch veränderbar" ist und politische Bildung „nur dann nachhaltig wirken (kann), wenn sie […] zum politischen Handeln ermutigt und befähigt" (Schmitt 2017: 426).

Insgesamt können beide Herangehensweisen als Beleg für die Produktivität der in dieser Arbeit hervorgehobenen Kategorien – Alltagsverstand und Hegemonie sowie die Differenzierung zwischen einem affirmativen und einem kritisch-reflexiven Zugang zu Sinnbildungsprozessen – im politischen Bildungsprozess gelesen werden. Beide sind durch eine explizite Subjektorientierung gekennzeichnet, die gleichwohl nicht unkritisch, sondern reflexiv ausfällt. Und beide stellen in Rechnung, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse sowie die jeweiligen Hegemoniekonstellationen die subjektiven Einstellungen in entscheidender Weise prägen, die in politischen Bildungsprozessen von zentraler Bedeutung sind.

4.5 Von Bewusstseinsbildungs- und politischen Lernprozessen zum Wunsch zu handeln: Schlussfolgerungen für eine handlungsorientierte Politikdidaktik[34]

> „Me-tis Schüler Do verfocht den Standpunkt, man müsse an allem zweifeln, was man nicht mit eigenen Augen sähe. Er wurde wegen dieses negativen Standpunktes beschimpft und verließ das Haus unzufrieden. Nach einer kurzen Zeit kehrte er zurück und sagte auf der Schwelle: Ich muss mich berichtigen. Man muss auch

[34] Das folgende Unterkapitel übernimmt Passagen aus meinem 2020 veröffentlichten Aufsatz: „Vom Wunsch zu handeln. Überlegungen zu einer handlungsorientierten Politikdidaktik" (Hammermeister 2020: 142 ff.). Selbstzitate werden nicht als solche ausgewiesen.

> bezweifeln, was man mit eigenen Augen sieht. Gefragt, was denn den Zweifeln eine Grenze setze, sagte Do: Der Wunsch zu handeln."
>
> (Bertolt Brecht, GBA 1995, Bd. 18: 137)

Die Thematisierung der Kontroverse um den Kritikbegriff in der Fachdebatte, die Überlegungen zu bildungspolitischen Ansprüchen und normativen Essentials kritischer politischer Bildung sowie die Beiträge von Eis und Schmitt verdeutlichen, dass sich die hier vertretene Unterscheidung zwischen einer traditionellen, eher affirmativen und einer kritisch-reflexiven Grundorientierung in den Kerndokumenten politischer Bildung, dem Beutelsbacher Konsens und der Frankfurter Erklärung, widerspiegeln. Auch wenn die einfache Entgegensetzung beider Dokumente zu kurz greift, so kann doch im Hinblick auf eine kritische politische Bildung die Frage aufgeworfen werden, ob der Beutelsbacher Konsens in seinen allgemeinen Grundsätzen, insbesondere aber in seinem zweiten Grundsatz („Kontroversitätsgebot") und in seiner Genese, die herrschenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse strukturell mitreflektiert oder ob er diese nicht weitgehend ausblendet (Hammermeister 2016: 171 ff.). Auch die Kluft zwischen der gesellschaftlichen Wirklichkeit und den in ihr gegebenen Möglichkeiten der Gesellschaftsveränderung wird nicht thematisiert. Genau darum bemüht sich aber die Frankfurter Erklärung, indem sie darauf insistiert, dass kritische-emanzipatorische politische Bildung

> „Lernprozesse der Selbst- und Weltaneignung in der Auseinandersetzung mit anderen (ermöglicht), um Wege zu finden, das Bestehende nicht nur mitzugestalten und zu reproduzieren, sondern individuell und kollektiv handelnd zu verändern. Im Handeln entsteht die Möglichkeit, etwas Neues zu erfahren, zu denken und zu begründen." (Frankfurter Erklärung)

Zugleich sollte gezeigt werden, dass die Frankfurter Erklärung nicht in der Entwicklung allgemeiner Grundsätze verharrt, sondern sich das Primat kritischer Reflexion in unterschiedlichen, politisch bedeutsamen Themengebieten bewährt. Exemplarisch wurde dies am Beispiel des Europäischen Integrationsprozesses und an einer rekonstruierenden Studie, welche sich den Orientierungen von Jugendlichen zum Thema *Arbeit* und Arbeitslosigkeit widmet, diskutiert. Deutlich wurde so, dass die Einbeziehung marginalisierter Standpunkte, kritischer Narrative und Aspekte, also die Erzählungen jenseits des Mainstreams, den Bildungsprozess nicht nur inhaltlich bereichern, sondern eine kritisch-reflexive Bearbeitung der Themen so überhaupt erst ermöglicht wird. Gezeigt werden konnte ebenfalls die Notwendigkeit der Rezeption sozialstaatlicher Bilder von Jugendlichen für

eine kritisch-reflexive Ausrichtung bei der Thematisierung von *Arbeit* (im Unterricht). Im Schmittschen Ansatz vermag vor allem die Betonung der Genese und der Bedeutung der sozial-ökonomischen Kontextbedingungen für die Entwicklung der Orientierungsmuster von Jugendlichen zu überzeugen. Auch hier werden Überschneidungen mit dem materialistischen Konzept des Alltagsverstandes von Gramsci deutlich, für den die subjektiven Welterklärungen der Individuen stets als das historische Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse zu begreifen sind.

Doch so beeindruckend die hegemoniekritische Bearbeitung eines einschlägigen Politikfeldes durch Eis und die qualitativ-rekonstruktive Einstellungsforschung bei Schmitt auch ausfallen, aus der Perspektive einer praxisorientierten kritischen politischen Bildung verharren beide in einer gewissen Ferne zu praktischen politikdidaktischen Fragen und Problemen der Unterrichtsplanung. Damit gerät ihnen auch das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis der politischen Bildung aus dem Blick. Hinsichtlich der Vorbereitung, Organisierung und Auswertung praktischer (außer-)schulischer Bildungs- und Lernprozesse hinterlassen beide eine signifikante Leerstelle. Mit anderen Worten: Sie verzichten auf eine politikdidaktische Konkretisierung der paradigmatischen und bildungsstrategischen Gedanken. Von diesem Punkt aus muss die Debatte um eine kritische politische Bildung fortgeführt werden, will sie bis in die schulische Unterrichtspraxis, aber auch in die außerschulische konkrete Konzeptionalisierung von politischen Lernprozessen vordringen.

Das Ansinnen einer Ergänzung und Fortführung eines kritisch-reflexiven Ansatzes benötigt dezidierte Vorstellungen von politischen Bewusstseinsbildungs- und Lernprozessen und nimmt das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis auf. Hier erweist sich das Planungsmodell des Politikdidaktikers Frank Nonnenmacher als besonders vielversprechend. Es stellt ein Konzept zur didaktisch reflektierten Planung eines Lern- bzw. Unterrichtsvorhabens dar und kann in dieser Hinsicht einen gewissen Alleinstellungsanspruch für sich geltend machen. In den bildungstheoretischen und politikdidaktischen Überlegungen zu diesem Modell stehen die vorgefundenen Vorstellungen, (Vor-)Urteile und Bewertungen der Subjekte im Zentrum des Lernprozesses, aber auch deren kritische Handlungsfähigkeit. Im Nachfolgenden soll das von Nonnenmacher entwickelte fachdidaktische Planungsmodell, das insbesondere in kritischer Auseinandersetzung mit den konfliktorientierten politikdidaktischen Ansätzen der ausgehenden 60er und 70er Jahre entstanden ist, erörtert werden. In diesem Zusammenhang soll zudem kurz die politikdidaktische Kontroverse jener Tage um eine konfliktorientierte Konzeption Erwähnung finden, auf deren Grundlage Nonnenmacher sein fachdidaktisches handlungsbezogenes Planungsmodell entwickelt,

das zugleich auf langjährigen unterrichtspraktischen Erfahrungen beruht (Nonnenmacher 1996b).[35]

Dem Postulat der Einheit von Theorie und Praxis folgend, wirft Nonnenmacher in seiner 1984 erschienenen politikdidaktischen Dissertationsschrift in Anlehnung an Giesecke die Frage auf, wie „aus dem antinomischen Verhältnis“ von „Lernen und Handeln“ „ein dialektisches“ werden könne (Giesecke zit. nach Nonnenmacher 1984: 114). Sein zentrales Anliegen ist dabei, Möglichkeiten und Grenzen einer handlungsorientierten politischen Didaktik auszuloten. Schule und Leben würden im Regelfall von Schüler:innen als zwei voneinander getrennte Sphären wahrgenommen werden. Zwar sei in fachdidaktischen Erörterungen, Curricula etc. vielfach „vom ‚mündigen Bürger‘, von ‚Teilhabe und Teilnahme an demokratischen Prozessen‘, von ‚Selbst- und Mitbestimmung‘“ die Rede, werfe man jedoch einen Blick auf die konkrete Praxis, würden sich diese Forderungen „häufig als leere Worthülsen“ erweisen, deren weitestgehende Folgenlosigkeit für den konkreten Unterricht offensichtlich sei (Nonnenmacher 1984: 8). Die politikdidaktische Forschung bzw. konkrete Unterrichtsplanung müsse – wolle sie die Schüler:innen zu wirklicher demokratischer Handlungsfähigkeit befähigen – die oben genannte Kluft zwischen Schule und Leben in der Wahrnehmung der Lernenden überwinden.

Als „eine wichtige Wende“, so Nonnenmacher weiter, kann in der Politikdidaktik die sich ab Ende der 1960er Jahre etablierende kategoriale Konfliktorientierung gewertet werden (Nonnenmacher 1984: 60). Entgegen der These vieler Politikdidaktiker:innen legt Nonnenmacher dar, dass „der Konflikt“ in dieser Zeit nicht „entdeckt“ worden sei (Nonnenmacher 1984: 60). Vielmehr habe der Konflikt in einer Zeit gesellschaftskritischer Bewegung eine Bedeutungsverschiebung erfahren, die es ermöglicht habe, ihn „nicht mehr nur als [ein] den Interaktionsprozess störendes, sondern geradezu konstitutives Element [der] gesellschaftlichen Verhältnisse zu begreifen“ (Nonnenmacher 1984: 60). Explizit verweist Nonnenmacher in diesem Zusammenhang auf den Ansatz des Politikdidaktikers Rolf Schmiederer, der immer wieder auf die strukturellen Bedingungen und grundlegenden Antagonismen der bestehenden Gesellschaft insistiert habe, die nicht „im kompromisshaften Verhandeln harmonisch“ aufgelöst werden könnten. Demokratie sei „nicht ein bereits ein für allemal gegebener Zustand“, sondern müsse erst erreicht werden (Nonnenmacher 1984: 60). Schmiederer habe die bestehende Gesellschaft „als eine veränderungswürdige und -bedürftige“ beschrieben, „die durch überflüssige Herrschaft von Menschen über

[35] Das Modell hat in den programmatischen Sammelband *Das Ganze sehen* Eingang gefunden (Nonnenmacher (1996c).

Menschen gekennzeichnet" sei (Nonnenmacher 1984: 60). Demokratische Verhältnisse müssten demnach erst errungen, der Anspruch auf Demokratie mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit konfrontiert werden.[36] Politischer Unterricht sei von Schmiederer und anderen linksliberalen Konflikt-Didaktikern[37] der ausgehenden 60er und Anfang der 70er Jahre als Aufklärung über die bestehenden Verhältnisse verstanden worden (Nonnenmacher 1984: 60 ff.).

Dass diese Aufgaben- und Funktionsbestimmung politischer Bildung auf erheblichen Widerstand stieß, überrascht kaum. Zu welchen Auseinandersetzungen konfliktorientierte Ansätze führten, lässt sich am Konflikt um die 1972 vom hessischen Kultusminister Ludwig von Friedeburg als Entwurf vorgelegten neuen Rahmenrichtlinien für den Lernbereich Gesellschaftslehre verdeutlichen: Sie forderten, politische Bildung müsse einen Beitrag zu dem nicht eingelösten Versprechen der Emanzipation und Demokratisierung leisten (Hammermeister 2016: 171 ff.). Die Rahmenrichtlinien drangen auf die Einführung eines Konfliktbegriffes, der sich nicht pragmatisch auf den Konfliktcharakter einzelner politischer Sachverhalte beschränkte, sondern die Analyse prinzipieller Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaftsordnung einschloss. Führt man sich vor Augen, auf welche Gegenwehr dieses Bemühen bei konservativen gesellschaftlichen Kräften stieß, so lässt sich erahnen, wie nahezu unmöglich es schien, „einen darauf fußenden Handlungsbegriff zu legitimieren" (Nonnenmacher 1984: 62). Für eine Politikdidaktik, welche sich dem Problem der politischen Praxis und der Aktion stellen wollte, war das vor allem mit einem Verlust gesellschaftlicher und institutioneller Akzeptanz verbunden (Nonnenmacher 1984: 62). Bereits 1971 hatte Schmiederer in seiner Dissertation *Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts* darauf hingewiesen, dass bereits vorhandene Spannungen und Widerstände an Schärfe gewinnen würden, wenn politische Bildung sich nicht mit der kritischen Reflexion begnüge, sondern sie zu gesellschaftskritischem Engagement und politischem Handeln aufriefe, das „den Rahmen der ‚allgemein anerkannten Spielregeln'" verlasse (Schmiederer 1971: 54). Dies könne leicht „zur Existenzfrage für die Politische Bildung als Institution wie auch für Lehrer und Schüler werden" (Schmiederer

[36] Für diesen Prozess der notwendigen Demokratisierung weist Schmiederer der politischen Bildung eine zentrale Rolle zu: „Politische Bildung im Sinne von Demokratisierung muss also aufzeigen, welche Institutionen, Strukturen und Beziehungen in der Gesellschaft irrational und inhuman sind und der Selbstbestimmung des Menschen entgegenstehen" (Schmiederer 1971: 39 f.).

[37] Als konfliktorientierte Didaktiker, wenn auch mit unterschiedlichen politischen Überzeugungen, bezeichnet Nonnenmacher hier Rudolf Engelhardt, Wolfgang Hilligen, Hermann Giesecke, Kurt Gerhard Fischer und Rolf Schmiederer (Nonnenmacher 1984: 59 ff.).

1971: 54). Politische Bildung befände sich damit jedoch in einem Widerspruch: Lernen und Erfahrung wären miteinander verbunden; das kognitive ‚Wissen' müsse ergänzt werden um die „praktische Aktivität" und bedürfe der kritischen Reflexion (Schmiederer 1971: 54). Unterminiere der Unterricht die „Realisierung politischer Ziele" oder werde die „politische Aktivität" als etwas der politischen Bildung Abträgliches verworfen, so untergrabe die politische Bildungsarbeit ihr emanzipatorisches Anliegen (Schmiederer 1971: 54). Politischer Unterricht käme aber auch nicht umhin, „die engen Grenzen für politische Aktivität und politische Mitbestimmung unter den gegebenen gesellschaftlichen Umständen mit zu reflektieren" (Schmiederer 1971: 50). Diese kognitiven „Einsichten" seien notwendig, denn nur dadurch könne „das viel beschworene ‚Scheitern' und die darauffolgende Resignation" vermieden werden (Schmiederer 1971: 50). Reichweite und Grenzen möglicher Handlungen in der Institution Schule waren damals heftig umstritten. Dabei geht Nonnenmacher im Anschluss an Schmiederer davon aus, dass eine bisweilen „resignative Einschätzung" und „zurückhaltende Vorsicht" eher unter gesellschaftskritischen Politikdidaktiker:innen verbreitet gewesen sei (Nonnenmacher 1984: 63). Zurückgeführt werden könne dies auf einen „verkürzten Handlungsbegriff", der Handlungsorientierung vor allem mit „'Demonstration', ‚Happening', ‚politischer Streik'" u. ä. assoziiert habe und damit zu eng den damals aktuellen Konflikten („Notstandsgesetzgebung, Vietnam-Krieg, Pressekonzentration, Ausbeutung der 3. Welt usw.") verhaftet geblieben sei (Nonnenmacher 1984: 63 f.). Vor diesem Hintergrund entwickelt Nonnenmacher eine handlungsorientierte Konzeption, die nicht leugnet, dass die demokratischen Zielsetzungen politischer Bildung im Widerspruch zu den strukturellen Funktionen der hierarchischen Institution Schule stehen (Nonnenmacher 2009: 269 ff.). Sie will aber zugleich Lehrende und Lernende nicht ihrer Ohnmacht überlassen und handlungsfähig machen.

Es ist das wissenschaftliche wie bildungspolitische Verdienst von Frank Nonnenmacher, die Subjekt-, Konflikt- und Handlungsorientierung als Gegenstände der politischen Bildung profiliert und verteidigt zu haben, als diese auf den heftigsten und nicht immer nur diskursiv vorgetragenen Widerstand konservativer und status-quo-orientierter Vertreter:innen des Lernbereiches stieß. Dass aus dieser Perspektive entwickelte Planungsmodell profitiert dabei nicht zuletzt von seinem umfangreichen Erfahrungsschatz, den der Autor in der beruflichen Praxis erworben hat. Die praxisorientierten Grundannahmen und -züge des Nonnenmacherschen Planungsmodells sollen im Folgenden skizziert werden. Zunächst wird konstatiert, dass es für den politischen Unterricht wenig „praxistaugliche Modelle für die Organisation von Lernprozessen" gebe, „die politische Bildung

intendieren“ (Nonnenmacher 1996b: 183). Notwendig sei jedoch ein fachdidaktischer Praxisbezug (Nonnenmacher 1996b: 185). Das entworfene Planungsmodell skizziert den Planungsprozess sowie den Verlauf des Unterrichtsvorhabens in idealtypischer Abstraktion, d. h. dass der Ablauf so beschrieben wird, „wie er verlaufen könnte, er also einen ‚Typus‘ darstellt, dem gegenüber jedes reale Einzelbeispiel jedoch Abweichungen aufweist“ (Nonnenmacher 1996b: 185). Nonnenmacher versteht sein Modell als ein prozessuales, das in „ständiger Revision in generalisierender Absicht“ dargestellt werde (Nonnenmacher 1996b: 185). Einige zentrale Ansprüche, die das Planungsmodell einlösen müsse, werden formuliert:

1. Die Gegenstände des Lernens müssten dem konflikthaften Verlauf des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses entnommen werden.
2. Dabei seien Kenntniserwerb und Wissensvermittlung unverzichtbar.
3. Konflikte sowie Probleme müssten anhand ihres Bedeutungsgehaltes für das Zusammenleben der Menschen ausgewählt werden („exemplarisches Prinzip“).
4. Unabdingbar sei „eine arbeitsteilige Organisation des Planungs- und des Lernprozesses“.
5. Auch müsse der Unterricht genug Raum für Reflexionen eigener biographisch erfahrener krisenhafter Übergänge lassen.
6. Es sollten Möglichkeiten für eine möglichst umfassende Eigentätigkeit bei der Informationsbeschaffung und Recherche gegeben werden, die je nach Alter der Schüler:innen von einem (gemeinsamen) Bibliotheksbesuch bis zum Einholen von Expert:innenmeinungen etc. reichen könne.
7. Abschließend betont Nonnenmacher, dass in einem Planungsmodell die inhalts- und die prozessbezogene Lernebene in gleicher Weise berücksichtigt werden müssten, d. h. sowohl die analytisch-reflexive Erkenntniserweiterung als auch die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit nicht vernachlässigt werden dürften (Nonnenmacher 1996b: 184 f.).

Für den konkreten Planungsprozess bevorzugt Nonnenmacher den Begriff des „‘Vorhabens’“, weil er im Unterschied zur „‘Unterrichtseinheit’ die relative Offenheit für Alternativen“ signalisiere und den Prozess mitdenke (Nonnenmacher 1996b: 186). Bei der gemeinsamen Auswahl und Bearbeitung eines Problems würden die Kategorien latenter und manifester „Konflikte“, der „Aktualität“ und der „Exemplarik“ sowie der „Zukunft“ eine Rolle spielen (Nonnenmacher 1996b: 186 ff.). Der eigentliche Beginn des sich in mehrere Phasen untergliedernden Unterrichtsvorhabens sei die Entwicklung einer Fragestellung

bzw. einer Problem-, Konflikt- oder Fallformulierung (Nonnenmacher 1996b: 188 ff.). Bei der Darstellung der konkreten Planung hält Nonnenmacher explizit fest, dass in der sich anschließenden Phase des Unterrichtsvorhabens allen Beteiligten klar sein muss, „dass Meinungen auch dann geäußert werden können, wenn sie auf unsicherem Boden stehen, weil in der Folge grundsätzlich alle Positionen auf dem Prüfstand stehen werden“ (Nonnenmacher 1986b: 189). Unwürdigen unterrichtlichen Frageprozeduren müsse ein Ende gesetzt werden. Ziel der Arbeit von Lernenden und Lehrenden sei zunächst die Entwicklung von Fragen und nicht von Antworten, die es immer wieder auf allen Ebenen zu reflektieren gelte (Nonnenmacher 1986b: 189 ff.). Wichtig sei zudem, dass alle Beteiligten sich jederzeit – z. B. in Form einer Wandzeitung – den gesamten Prozess vergegenwärtigen könnten und „die willkürliche Reduzierung auf abgeschlossene 45 Minuten-Einheiten durchbrochen“ werde (Nonnenmacher 1996: 193).

Systematische Schüler:innen-, Konflikt-, und Handlungsorientierung, Offenheit des Unterrichtsvorhabens und der -ergebnisse sowie die Bereitschaft zur permanenten Revision bereits vorhandener Erkenntnisse stehen für das Planungsmodell von Frank Nonnenmacher. Es bezieht sich strategisch auf die subjektiven Vorstellungen der Lernenden und macht ihre Weiterentwicklung zum Gegenstand von gemeinsamen Lernprozessen. Was allerdings trotz dieses systematischen Bezugs auf die Vorstellungen unterbelichtet bleibt, ist die Frage, welche gesellschaftlichen Bedingungen die Entstehung und Entwicklung dieser Vorstellungen vor Beginn des Lernprozesses geprägt haben. Hier weist das Planungsmodell eine Leerstelle auf. Die Genese der subjektiven Lernvoraussetzungen, mit denen die Lernenden in den Lernprozess eintreten, prägt diesen jedoch in erheblichem Maße. Insofern erscheint die Ergänzung des Planungsmodells durch die Analyse seiner Vorbedingungen zum tieferen Verständnis von Prozess und Resultat des Lernens sinnvoll.

Hier sind m. E. die generellen Überlegungen von Antonio Gramsci, insbesondere aber seine Ausführungen zum Alltagsverstand und zur Hegemonie, hilfreich. Ausgehend von den Erfahrungen, die Gramsci in der Turiner Rätebewegung in den Jahren 1919/20 gewonnen hat, erklärt er die kritische Analyse des Alltagsverstandes zum wichtigsten Ausgangspunkt einer „Philosophie der Praxis“ (Gramsci 1991 ff.: 1395). Diese methodische Forderung nimmt die im Alltagsverstand aus der Vergangenheit ererbten Erfahrungen und Einsichten ernst und basiert auf einem Verständnis kritisch-kollektiver Bildungsprozesse. In Suchprozessen gilt es die Blockierungen und Widersprüche ausfindig zu machen, welche die alltäglichen Praxen und Selbstverständlichkeiten der Menschen bestimmen und die sich gesellschaftlich emanzipativen Projekten entgegenstellen. Gramsci legt dar,

dass es nicht einen einzigen Alltagsverstand gibt, er sei vielmehr „eine Kollektivbezeichnung wie ‚Religion'", „ein historisches Produkt und ein geschichtliches Werden", dessen massenhaft wirksamen Elemente es in kritisch-kollektiven Bildungsprozessen für jede Zeit neu zu bestimmen gelte (Gramsci 1991 ff.: 1377). Dabei bezeichnet er den Alltagsverstand als „Philosophie der Nicht-Philosophen" (Gramsci 1991 ff.: 1393), als eine „unkritisch von den verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Milieus aufgenommene Weltauffassung" (Gramsci 1991 ff.: 1393), die nicht nur das im Bewusstsein verankerte Selbst- und Weltverständnis umfasst, sondern auch alltägliche Handlungen und Praxen sowie unbewusste Dispositionen einschließt (Opratko 2014: 44). Als ein entscheidendes Charakteristikum des Alltagsverstandes könne seine Widersprüchlichkeit angesehen werden. Im Regelfall sei die Weltauffassung des Alltagsverstandes „zufällig und zusammenhanglos" und

> „die eigene Persönlichkeit […] auf bizarre Weise zusammengesetzt: Es finden sich in ihr Elemente des Höhlenmenschen und Prinzipien der modernsten und fortgeschrittensten Wissenschaft, Vorurteile aller vorangegangenen, lokal bornierten geschichtlichen Phasen und Intuitionen einer künftigen Philosophie, wie sie einem weltweit vereinigten Menschengeschlecht zu eigen sein wird." (Gramsci 1991ff.: 1376)

Folgt man diesen Überlegungen, so erweist sich der Alltagsverstand nicht nur als „ein zweideutiger, widersprüchlicher, vielgestaltiger Begriff" (Gramsci 1991 ff.: 1397), sondern auch als ein „Ort einer spezifischen Widersprüchlichkeit" (Merkens 2004: 33), in der Vergangenes und Gegenwärtiges aufeinandertreffen. Der Alltagsverstand ist borniert, neuerungsfeindlich und konservativ (Gramsci 1991 ff.: 1397), aber es können sich hier zugleich Marginalisierungserfahrungen, Momente von Ausbeutung und Unterdrückung verdichten, die zum „Ausgangspunkt des ‚Bruches' und der emanzipatorischen Umgestaltung von Gesellschaft" werden (Merkens 2004: 33). Allerdings „reicht die Existenz der objektiven Bedingungen oder Möglichkeiten oder Freiheiten noch nicht aus: Es gilt, sie zu ‚erkennen' und sich ihrer bedienen zu können, sich ihrer bedienen zu wollen" (Gramsci 1991 ff.: 1341). Bedeutsam wird hier, dass emanzipatorische Lernprozesse nicht als aufklärerische Praxis verstanden werden, die es „von außen" an die Lernenden heranzutragen gilt, sondern sie finden ihre Basis im Alltagsverstand selbst, dessen Inkohärenzen Ausgangspunkt emanzipatorischer Lernprozesse sind (Rehmann 2008: 89).

In dieser Skizze von Gramscis Überlegungen zum Alltagsverstand finden sich mit Blick auf das Planungsmodell einige Herausforderungen.[38] Das Nonnenmachersche Modell ist zwar in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext eingebettet (Nonnenmacher 1996a), doch dabei wird der historisch-gesellschaftlichen Genese der subjektiven Voreinstellungen von Schüler:innen und Lehrer:innen sowie der Verwobenheit von Lehrenden und Lernenden in vergangene und gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Gramscis Kategorien des Alltagsverstandes und der Hegemonie können hier dem politikdidaktischen Planungsmodell ein theoretisches Fundament geben. Insbesondere die Bedeutung von widersprüchlichen Denkprozessen und der notwendigen Handlungsorientierung stimmen mit den Prämissen und Vorhaben des Planungsmodells überein. Aber zugleich können Gramscis Verweise auf die nicht nur widersprüchlichen und inkohärenten, sondern sogar restriktiven und affirmativen Bruchstücke im Alltagsverstand und vor allem der Hinweis auf ihre Verwurzelung in der Historie der gesellschaftlichen Bedingungen wichtige Anstöße geben. Vor allem geht es darum, ein vertieftes Verständnis von dem historischen Charakter, insbesondere der konservativen und neuerungsfeindlichen Elemente im Alltagsverstand zu entwickeln. Dieses Verständnis kann helfen, gewachsene Vorurteile und Vorbehalte in selbstreflexiven Lernprozessen zu thematisieren und zu überwinden. Kurzum, die Einbeziehung der Gedanken Gramscis legt keine Revision, wohl aber eine produktive Ergänzung des Planungsmodells nahe.

Wie bereits erläutert, beinhaltet das Planungsmodell vor allem einen idealtypischen Ablauf einer Unterrichtsreihe. Es ist in neun Phasen untergliedert (A-I). Die einzelnen Phasen markieren inhaltliche Abschnitte des geplanten und strukturierten Lernprozesses, die in chronologischer Reihenfolge aufeinander aufbauen (Abbildung). Vor allem zwei Dimensionen aus Gramscis Analyse können Eingang in die Ergänzung bzw. Erweiterung des Modells finden. Die *historische Dimension* (Erstens), die in die Zeit vor Beginn des Unterrichtsvorhabens zurückweist und die Genese der Lernvoraussetzungen fokussiert, mit denen die Schüler:innen in das Unterrichtsvorhaben eintreten; sowie die *Prozessdimension* (Zweitens), die in die Zeit nach Beendigung des Vorhabens verweist und dem herausgearbeiteten Stellenwert von Sinnbildungsprozessen im Alltagsverstand Rechnung trägt.

[38] Eine interessante und zu diskutierende Frage in diesem Zusammenhang wäre, welchen Einfluss die Spezifika unterschiedlicher Lernorte mit ihren jeweiligen Spielräumen und Zwängen auf den Bildungsprozess ausüben. Während Gramsci seine Erfahrungen und Erkenntnisse vorwiegend in Arbeiter- und sozialistischen Kulturvereinen sammelt, in denen die Lernenden vermutlich zumeist mit eigener Motivation anwesend waren, bringt die „Zwangsinstitution Schule“ gänzlich andere Lernumstände hervor.

Erstens: Die *historische Dimension* ist gerade zu Beginn des Vorhabens und des Ablaufs der Unterrichtsreihe allgegenwärtig. Sie prägt die Präferenzen der Teilnehmenden mit Blick auf die Auswahl der Themen, sie kommt in den Voreinstellungen der Schüler:innen zum Ausdruck und sie strukturiert Motivationen und Erkenntnisinteressen von Lernenden (und Lehrenden!).

Angesichts der umfassenden Präsenz der Vergangenheit zu Beginn des Vorhabens ist ihre analytische Vernachlässigung in Anlage und Struktur des Planungsmodells als Defizit zu werten. Unerkannt oder zumindest unterbelichtet bleiben so nicht nur eventuelle Konflikte, die sich bei der Entstehung der Voreinstellungen ergeben haben könnten und die in das Unterrichtsvorhaben durchaus hineinwirken können. Zugleich geraten die Prägungen aus dem Blick, die durch die jeweiligen Hegemoniekonstellationen in der historischen Vorphase des Unterrichtsvorhabens den Alltagsverstand mitgeformt haben. Zweifelsohne spielen sie im Lernprozess eine zentrale Rolle. An dieser Vernachlässigung der historischen Dimension setzt die vorgeschlagene Ergänzung des Modells durch *Phase B1* an (siehe Abbildung). Die im Modell als Ausgangspunkte benannten Vorkenntnisse, Voreinstellungen usw. werden als Elemente eines „inkonsistenten Alltagsverstandes“ begriffen und als solche in einem gemeinsamen Diskussionsprozess von Lernenden und Lehrenden reflektiert; sie finden Eingang in die Entwicklung von Fragestellungen etc. und spielen gerade zu Beginn des Bildungsprozesses eine zentrale Rolle.

Zweitens: Die *Prozessdimension* gibt vor allem wertvolle Hinweise, die am Ende des Unterrichtsvorhabens anzusiedeln sind. Zwar wird innerhalb des Planungsmodells die Prozesshaftigkeit des Lernens thematisiert und reflektiert. Die darüber hinaus notwendige prozesshafte Verkettung der aufeinanderfolgenden Unterrichtsvorhaben bleibt jedoch ausgespart. Die darauf reagierende Ergänzung stellt auch hier weniger eine Kritik des Modells als einen Vorschlag zu seiner Erweiterung dar. Folgerichtig wird sie als *Phase J* dem Nonnenmacherschen Planungsmodell hinzugefügt (siehe Abbildung). In dieser Phase kann über mögliche Anschlussvorhaben nachgedacht werden, die sich aus dem vorherigen Vorhaben ergeben und die der Aufarbeitung verbliebener Restbestände dienen. So wird das abgeschlossene Unterrichtsvorhaben zum Auftakt eines neuen Lernzyklus, in den vorherige Lernerfolge, Meinungsänderungen sowie verbliebende Zweifel und Vorbehalte in die neuen Fragestellungen des neuen Unterrichtsvorhabens eingehen. *Phase J* stellt somit den Beginn einer *Unterrichts-Spirale* dar (Abbildung 4.1).

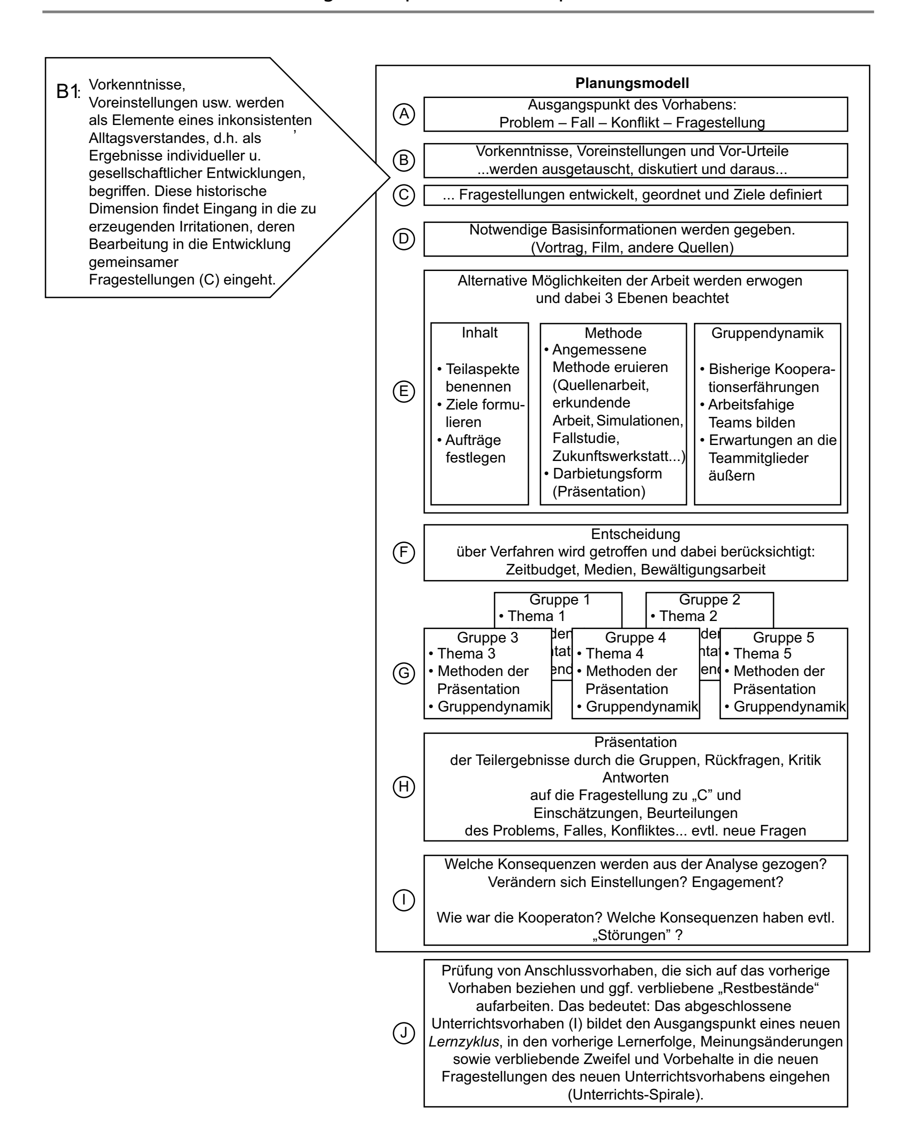


Abb. 4.1 Idealtypischer Ablauf einer Unterrichtsreihe. (*Quelle:* Modifiziert und ergänzt nach Nonnenmacher 1996: 190 f)

5 Fazit und Ausblick auf weiterführende Forschungsdesiderate

Aus kritischer Theorie Konsequenzen für politisches Handeln zu ziehen, ist die Sehnsucht derer, die es ernst meinen; jedoch besteht kein allgemeines Rezept, es sei denn die Notwendigkeit der Einsicht in die eigene Verantwortung.

(Horkheimer 1981b: 7)

Vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit den Voraussetzungen und Bedingungen sowie den Möglichkeiten und Grenzen von Kritiklernen innerhalb wie außerhalb der Institution Schule. Ausgangspunkt der Überlegungen war die Annahme, dass Antonio Gramscis zentrale Kategorien einen Beitrag zur theoretischen Fundierung einer kritischen politischen Bildung und Politikdidaktik leisten können. Eine wesentliche Frage dabei war, ob Gramscis Einsichten zum Alltagsverstand und seine hegemonietheoretischen Überlegungen sich für eine konstruktive Kritik der einschlägigen politikdidaktischen Kategorie der Sinnbilder eignen, um daraus Hinweise für eine gezielte Weiterentwicklung eines politikdidaktischen Planungsmodells ableiten zu können. Im Folgenden sollen die zentralen Ergebnisse der Untersuchung gesichert werden. Sie zeigen, dass die Fragen positiv beantwortet werden konnten. Eine Einschätzung, die es selbstredend in der bildungstheoretischen und politikdidaktischen Debatte zu diskutieren und zu prüfen gilt.

Kapitel 2 setzte sich zunächst mit der Kategorie der Sinnbilder und ihrer Funktion für Lernprozesse bzw. ihrer Bedeutung für die politikdidaktische Forschung auseinander. Dies geschah am Beispiel der Sinnbild-Konstruktionen des Politikdidaktikers Dirk Lange. Zweifelsohne, so das Ergebnis, leistet diese Kategorie

J. Hammermeister, *Sinnbilder des Alltagsverstandes*, Bürgerbewusstsein,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42258-5_5

für eine kritische politische Bildung, die sich am Ziel politischer Selbstbestimmung und der Herausbildung von Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit der Lernenden orientiert, wertvolle Dienste. Das Langesche Modell stellt insofern eine bildungspolitische Innovation dar, da es explizit eine über Jahrzehnte im Mainstream der Politikdidaktik vernachlässigte bzw. in ihren politischen Implikationen nicht hinreichend reflektierte Mikrowelt der Lernenden fokussiert. Durch die Betonung der Kategorie des Alltags grenzt sich das Modell von Konzeptionen ab, in denen Lernende letztlich zu bloßen Objekten des Lernprozesses degradiert werden.

Vorliegende Arbeit teilt diese schüler:innenorientierte Herangehensweise und die implizite Aufwertung von Alltag und Lebenswelt als Paradigmen kritischer politischer Bildung. Gleichwohl stehen dem Langeschen Ansatz nicht zu übersehende Defizite gegenüber. Aus einer kritischen Perspektive fehlen dem unterlegten Lernverständnis drei wesentliche Dimensionen, die für politisches Lernen und damit am Ende auch für eine auf Emanzipation zielende (individuelle) Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit unverzichtbar sind: Zu diesen gehören *erstens* die Vernachlässigung vertikaler und horizontal-intersubjektiver Verständigungsprozesse, die für die Herausbildung kritischen Denkens und Handelns unverzichtbar sind; *zweitens* die Tendenz zur Herauslösung der Sinnbilder aus der Interdependenz zwischen gesellschaftlicher Mikro- und Makrostruktur sowie *drittens* ein eindimensionaler, letztlich affirmativer Bezug auf die Sinnbilder, der die Doppelstruktur sozialer Sinnkonstruktionen und damit ihre inneren Spannungen als wichtige Bezugspunkte politischer Bildung übersieht.

Die Ursachen für die benannten Schwachstellen sind vielfältig. Wie gezeigt werden konnte, resultiert die Vernachlässigung intersubjektiver Verständigungsprozesse aus einer Gleichsetzung des Individuums mit dem Souverän der Demokratie, dem „Volk". Durch diesen demokratietheoretischen Kurzschluss gerät aus dem Blick, dass die intersubjektive Kommunikation eine wichtige Dimension demokratischer Praxis auf dem Weg zum demokratischen Souverän und einer demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsfindung darstellt. Die Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums, sich in meinungsbildende und entscheidungssuchende Diskurse auf horizontaler Ebene zu begeben, spielt bei den Zielen politischer Bildung eine ausschlaggebende Rolle. Ohne Beteiligung an diesen Prozessen kann Demokratie nicht funktionieren. Diese horizontale Interaktionsfähigkeit findet keinen systematischen Eingang in den von Lange entwickelten Begriff von „Mündigkeit" und Bürgerbewusstsein. Damit bleibt der Ansatz letztlich einem verkürzten, in der liberalen Demokratietradition stehenden Begriff von Individuum und Bildung verhaftet.

Neben dieser Vernachlässigung sozialer Interaktion und demokratischer Praxis auf der horizontalen Ebene gerät, so ein weiteres Ergebnis, ein wesentlicher Wirkungszusammenhang auf der vertikalen Gesellschaftseben aus dem Blick. Die politikdidaktische Analyse darf m. E. nicht auf der Mikroebene verharren und die Makroebene aus dem Blick verlieren. Die Betonung des Politischen in der Lebenswelt wird verabsolutiert, wenn es außerhalb der Lebenswelt nichts Politisches mehr gibt. Doch Lebenswelt und Gesamtgesellschaft, Mikro- und Makroebene greifen ineinander, stehen in einem dialektischen Verhältnis, bedingen sich gegenseitig und müssen auch so reflektiert werden. Weder darf die Mikroebene aus ihren sozioökonomischen Verankerungen gelöst noch dürfen die Strukturen der Gesellschaft, des Politischen und Ökonomischen für irrelevant und obsolet erklärt werden. Das zentrale Ziel politischer Bildung, die Lernenden zur theoretischen Auseinandersetzung und praktischen Beeinflussung der Makrostrukturen zu befähigen, wäre nicht mehr begründbar und verlöre seine Bedeutung in den politikdidaktischen Konzeptionen. Das gleiche Schicksal erlitte das Lernziel, gesamtgesellschaftliche Entwicklungen nach den eigenen Vorstellungen partizipativ und emanzipativ gestalten zu können.

Schließlich vermeidet das diskutierte „Sinnbild-Modell“ es, sich mit der inneren Doppelstruktur der Sinnbilder auseinanderzusetzen, da es einem defizitären Verständnis ihrer Binnenstruktur folgt. Dass dies nicht zuletzt der Vernachlässigung der historischen Sinnbildungsprozesse geschuldet ist, konnte mittels der analytischen Kategorien Antonio Gramscis gezeigt werden. Ihre systematische Entfaltung und Begründung stand im Zentrum des nachfolgenden Kapitels.

Deutlich tritt dabei zu Tage, welches wissenschaftliche Potential ein Gramscianischer Zugang für eine politikdidaktische Sinnbild-Konzeption bietet. Auch wenn die Verdienste und Vorzüge des diskutierten Sinnbild-Modells vor allem gegenüber subjektfernen politikdidaktischen Überlegungen hervorgehoben werden müssen, so lassen sich mit einer materialistischen Analyse des Subjektiven, wie sie sich in den politisch-pädagogischen Ansätzen von Gramsci finden, zusätzliche Perspektiven eröffnen. Für dieses Unterfangen erwiesen sich vor allem Gramscis Verständnis des Alltagsverstandes und seine hegemonietheoretischen Überlegungen als hilfreich. Durch die Rekonstruktion der Kategorie des Alltagsverstandes aus einer bildungs- und lerntheoretischen Perspektive konnten insbesondere zwei Erkenntnisse in die Analyse eingebracht werden: Entscheidend war zunächst die Überzeugung, dass es sich beim Alltagsverstand und seinen Sinnbildern keineswegs um ein harmonisches und widerspruchsfreies ‚Ganzes‘ handelt. Vielmehr muss der Alltagsverstand als ein in sich widersprüchliches und inkohärentes Konstrukt begriffen werden, das restriktive und affirmative sowie neuerungsorientierte und kritische Elemente und Bruchstücke zugleich beinhaltet.

Diese überlagern sich, koexistieren. Vor allem aber sind sie tief in der individuellen und gesellschaftlichen Historie verwurzelt. So tragen sie Vergangenes in die Gegenwart.

Zugleich sedimentieren sich in den Sinnbildern des Alltagsverstandes vergangene und gegenwärtige Hegemoniekonstellationen. Im historischen Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse, dem Gramsci in der Marxschen Tradition die entscheidende Prägekraft für die Bewusstseinsformen der Individuen zuschreibt, spielen nicht nur soziale Lebensbedingungen und gesellschaftliche Kräfteverhältnisse, sondern eben auch alltagskulturelle Kämpfe um die gesellschaftlichen Deutungsmuster eine entscheidende Rolle. Hier erwiesen sich Gramscis Reflexionen als besonders produktiv, da kulturtheoretische Reflexionen und kulturpolitische Strategien elementare und elaborierte Bestandteile seiner wissenschaftlichen und politischen Arbeit sind. Auf dieser Grundlage führt Gramsci die Kategorie der Hegemonie in die historisch-konkrete Bestimmung des Wechselverhältnisses zwischen gesellschaftlicher Lage und individuellem Denken und Tätigsein ein, was zusätzliche Einsichten in die hegemonial geformte Binnenstruktur der Sinnbilder ermöglicht. Aus der Perspektive der nach Vorherrschaft strebenden Klasse ist die Fähigkeit, nicht nur zu herrschen, sondern über die Formung gesellschaftlicher Deutungen auch zu führen, zentral; aus der Perspektive der Subalternen hingegen ist Hegemonie eine Kraft, die Akzeptanz erzeugt und tief in den Alltagsverstand eindringt. Aus diesem Grund ist die Berücksichtigung von Hegemonie im Alltagsverstand für politische Lernprozesse so zentral.

Gramsci lässt diese Überlegungen auch in sein Bildungsverständnis und seine Konzeption der Einheitsschule einfließen. Dabei formuliert er Erkenntnisse, die in vielerlei Hinsicht ihre Bedeutsamkeit bis heute nicht eingebüßt haben. Sein emphatischer Bildungsbegriff zielt auf Selbstpotenzierung des Einzelnen als Voraussetzung für widerständiges Verhalten in den herrschenden Verhältnissen und auf soziale Emanzipation. Mögliche Bildungserfolge sieht er stets im Kontext der gegenwärtigen wie der nachwirkenden Sozialisationserfahrungen der Vergangenheit. Die Veränderung der eigenen Persönlichkeit muss mit der Veränderung des Ensembles der gesellschaftlichen Verhältnisse einhergehen, deren Bestandteil sie ist. Gramsci weist die Vorstellung von Schule als einem ausschließlich repressiven Hegemonieapparat zurück. In seinem Plädoyer für eine disziplinierende Einübung grundlegender Lerntechniken kommt kein autoritäres Lernverständnis, sondern die Anerkennung internalisierter primärer Sozialisationserfahrungen zum Ausdruck, die es Kindern und Schüler:innen aus den subalternen Klassen schwerer als ihren Altersgenoss:innen aus den Intellektuellenfamilien macht, den Regeln der Schule zu folgen. Auf die Überwindung dieser Benachteiligung zielen seine

konzeptionellen Überlegungen zur Einheitsschule[1], aber auch seine allgemeinen bildungspolitischen Reflexionen.Sie intendieren nicht nur ein ausgewogenes Verhältnis der Entwicklung von manueller und intellektueller Arbeit beziehungsweise praktischer und theoretischer Tätigkeit, sondern es soll die Fähigkeit zur intellektuellen Welt- und zur sozialen Selbsterkenntnis aller Kinder gefördert werden.

Aus einer bildungstheoretischen Perspektive betrachtet, kann die Rekonstruktion von Gramscis Kategorien des Alltagsverstandes und der Hegemonie sowie seiner erziehungs- und schulpolitischen Vorstellungen auch die heutige lerntheoretische und politikdidaktische Fachdebatte bereichern. Die Sinnbilder des Alltagsverstandes werden als ein in sich widersprüchliches und inkohärentes Ensemble aus subjektiven Bewusstseinsbruchstücken erkennbar, die tief in der individuellen und gesellschaftlichen Historie wurzeln und sich in einem permanenten, durch vergangene und gegenwärtige Hegemoniekonstellationen geprägten Entwicklungsprozess befinden – so ließe sich die analytische Essenz zusammenfassen. Diese Erkenntnisse ermöglichen auch heute zusätzliche Einsichten in die Entwicklung und innere Beschaffenheit der subjektiven Lernvoraussetzungen von Schüler:innen. Mit der hegemonietheoretisch angeleiteten Analyse des Alltagsverstandes lässt sich die bildungstheoretische Konstruktion der Sinnbilder einer materialistischen Kritik unterziehen. Während ein eher affirmativer, quasipositivistischer Bezug auf die Sinnbilder des Alltags, der sie als unhinterfragten Bezugspunkt von Lernprozessen adressiert, als defizitär charakterisiert werden muss, kann eine kritisch-reflexive Bezugnahme auf die Sinnbilder den Weg zu einer Erweiterung kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung und ihrer Didaktik ebnen. Nicht die empirisch zu erfassenden Inhalte der Sinnbilder an sich, sondern ihre inneren Spannungen und Inkonsistenzen sowie ihr Wandel unter den Bedingungen spezifischer Hegemoniekonstellationen erweisen sich als wichtigster Ausgangspunkt von Lerntheorien und -prozessen. Nicht die Sinn*bilder*, sondern die instabilen Sinn*bildungen* müssen also in den Vordergrund gerückt werden. Ziel solcher Bemühungen ist ein Ansatz, der weder das Subjekt und seine Bewusstseinsformen als bloßen Reflex auf die Makrostrukturen begreift, noch von der Autonomie des Einzelnen ausgeht; und der zugleich nach dem versteckten Sinngehalt sowie den Ursprüngen von Inkonsistenzen in den Sinnbildern fragt. In Folge bedarf es eines kritisch-reflexiven Zu- bzw. Umgangs mit den

[1] Gramscis Vorstellungen einer Einheitsschule wurden einzelne Elemente entnommen. Die Umsetzung des Modells der Einheitsschule in seiner Gänze geht – Gramscis Vorstellung entsprechend – mit einem Bruch der gesellschaftlichen Verhältnisse einher.

Sinnbildern. Nicht nur die offensichtlichen Aussagen und Intentionen der Lernenden gilt es in den Blick zu nehmen, sondern zugleich muss nach den nicht offen zutage tretenden Elementen und Prozeduren der Sinnkonstruktionen gefahndet werden, die mitunter nur unter Berücksichtigung der historischen Dimension der Sinnbildungsprozesse zu ermitteln sind.

Schließlich konnte gezeigt werden, dass die eher theoretisch orientierten Analyseergebnisse der Arbeit diskursiv und didaktisch an die gegenwärtige Debatte um eine kritische politische Bildung anknüpfen. Die diskursive Anschlussfähigkeit wurde anhand der Rekonstruktion zweier Themenstränge – zur Europäischen Integration sowie zum Stellenwert von Arbeit unter Jugendlichen – bewiesen. Und um die Ergiebigkeit der gewonnenen Erkenntnisse für die politikdidaktische Planung von Unterrichtsvorhaben zu illustrieren, leitet die Arbeit aus den theoriegestützten Erkenntnissen Vorschläge für die Weiterentwicklung eines konkreten Planungsmodells ab. Bestätigt hat sich dabei, dass mit Gramscis Überlegungen zum Alltagsverstand und zur Hegemonie die Subjekt-, Konflikt- und Handlungsorientierung des Planungsmodells vertieft und ergänzt werden kann.

Weiterführende Forschungsdesiderate

Neben den skizzierten Ergebnissen fördert die Arbeit auch neue offene Fragen zu Tage. Die lern- und hegemonietheoretisch fundierte Bearbeitung der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von Kritiklernen – innerhalb wie außerhalb der Institution Schule – hat wissenschaftlich (wie politisch) bisher kaum reflektierte Problematiken deutlich werden lassen, die in dieser Arbeit nicht systematisch bearbeitet werden konnten. Aus diesen lassen sich gleichwohl Forschungsfragen ableiten, die interessante neue Forschungslinien und neue Perspektiven auf das Thema eröffnen können. Die Autorin will die vorliegende Arbeit als einen Beitrag zur wissenschaftlich fundierten Weiterentwicklung jener Auffassung von kritischer politischer Bildung verstanden wissen, wie sie im Umfeld der Frankfurter Erklärung entwickelt und in die bildungspolitische Debatte eingebracht wurde. Die abschließend formulierten Forschungsdesiderate stehen in einem engen Zusammenhang mit den hier bearbeiteten Thematiken, weisen aber zugleich in Theorie und Praxis über diese hinaus.

Plädoyer für eine prozessorientierte Empirie der Sinnbildforschung

Dies gilt zum einen für die eingangs formulierte These, dass die Bearbeitung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit aus mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven angegangen werden kann. Im realen gesellschaftlichen Prozess des Lernens greifen sie zweifelsohne ineinander und sind auf vielfältige Weise miteinander verbunden. Doch aus einem wissenschaftlich-analytischen Grund ist ihre

getrennte Betrachtung durchaus zielführend. Die eine Betrachtungsweise wählt einen schul- und institutionentheoretischen Zugang zum Thema und fokussiert die Analyse auf die Bedingungen, die der institutionelle Lernort Schule für Lernprozesse im politischen Unterricht bereithält. Die zweite hier unterschiedene Bezugnahme führt über einen eher lern-, genauer: hegemonietheoretischen Weg und fokussiert vor allem die Prozesse des Kritiklernens. Dieser Weg lag der vorliegenden Arbeit zugrunde. Doch diese Schwerpunktsetzung sollte nicht als Abwertung der schulsoziologischen Aspekte missverstanden werden. Bereits die kursorischen Ausführungen zu den Ambivalenzen des Lernortes Schule zu Beginn des zweiten Kapitels ließen seine hohe Bedeutung aufblitzen. Es spricht daher viel dafür, diese Perspektive vor allem unter Zuhilfenahme von Methoden der qualitativen empirischen Sozialforschung auszubauen. Ob die skizzierten restriktiven Determinanten der Institution Schule im Prozess der schulischen (Aus-)Bildung dominieren oder ob die ebenfalls zu konstatierenden Spielräume für autonome und reflektierte Lernprozesse die Oberhand gewinnen, kann letztlich nur empirisch beantwortet werden. Zielführend erscheinen hier systematische Evaluierungen, die etwa im Zuge empirischer Längsschnittanalysen die Entwicklung von Sinnbildungs*prozessen* beobachten. Zu erforschen wäre, welche Veränderungen sich im Zeitablauf in Struktur und Inhalten der Sinnbilder ergeben, welche Ursachen sich erkennen lassen und welche Schlussfolgerungen daraus für eine kritische politische Bildung zu ziehen wären. Dies kann durchaus als ein Plädoyer für eine methodisch reflektierte *Empirie einer prozessorientierten Sinnbildforschung* verstanden werden, die sich vor allem der Erfassung und Interpretation der Entwicklungs- und Veränderungsprozesse von Sinnbildern der Lernenden widmet.

Impulse für die Weiterentwicklung strukturierter Unterrichtsmodelle
Doch wie eng oder weit die Spielräume für Kritiklernen innerhalb wie außerhalb der Schule auch eingeschätzt werden mögen, von hoher Bedeutung sind auf jeden Fall die Wege und Maßnahmen, mit denen das Ziel eines auf Mündigkeit gerichteten Lernprozesses in konkrete und praxistaugliche Unterrichtsmodelle umgesetzt werden kann. In einer widersprüchlichen Gesellschaft werden alle politikdidaktischen Konzeptionen vielfältigen Widersprüchen ausgesetzt sein. Gegen Ende des Abschlusskapitels konnte aufgezeigt werden, dass aus den hegemonietheoretischen Analysen eher allgemeine, systematische Impulse für eine Weiterentwicklung von strukturierten Unterrichtsmodellen abgeleitet werden können. Doch diese eher theoretisch-systematischen Impulse und Anregungen müssen ausgearbeitet und in strukturierten Unterrichtsvorhaben konkretisiert werden. Anstrengungen dieser Art treffen auf ein weitgehend unbearbeitetes Feld. Dem in vorliegender Arbeit diskutierten Planungsmodell von Nonnenmacher

kommt dabei eine Sonderstellung zu. Sein wissenschaftlicher wie unterrichtspraktischer Wert liegt vor allem in der systematischen Planung und Strukturierung von Lernprozessen, ohne Freiräume für ein selbstbestimmtes und reflektiertes Lernen zu vernachlässigen. An einer solchen praxisorientierten Unterrichtsforschung sollte weitergearbeitet werden. Dabei weisen die Resultate der vorliegenden Arbeit auf einige Aspekte hin, die als besonders ergiebig eingeschätzt werden können. Wichtig wäre demnach, das „Geworden-Sein" der mitgebrachten Sinnbilder der Schüler:innen in die Betrachtungen einzubeziehen sowie eine kritisch-reflexive Bezugnahme auf die Sinnbilder zu ermöglichen und in die Modellüberlegungen zu integrieren.

Alltagsverstand, Hegemonie von rechts und kritisches Demokratielernen
Es ist das analytische Verdienst Gramscis, die immanente Widersprüchlichkeit und Inkonsistenz des Alltagsverstandes und seiner Sinnbilder herausgearbeitet zu haben. Der Alltagsverstand, so konnte gezeigt werden, ist eine „chaotische Ansammlung disparater Auffassungen, und in ihm lässt sich alles finden, was man will" (Gramsci 1991 ff.: 1396). Die Sinnbilder des Alltagsverstandes enthalten progressive und transformative, aber auch strukturkonservative und neuerungsfeindliche Elemente. In ihrer Gesamtheit bieten sie viel kritisches Potential und damit Anknüpfungspunkte für emanzipative und (selbst-)reflexive Lernprozesse. Aber zugleich werden sie von gesellschaftlichen Hegemoniekonstellationen überformt und sind in unterschiedliche Entwicklungsrichtungen kanalisierbar. Die kritisch-reflexive Dekonstruktion der Bedingungen des Status Quo in vorhandenen Sinnbildern entwickelt sich keineswegs im Selbstlauf in eine progressive Richtung. Wenn sich Denkstrukturen verflüssigen, ist zunächst ungewiss, in welche Richtung sie sich kristallisieren und verfestigen. Die Ungleichheits- und Entsolidarisierungsdynamiken des Gegenwartskapitalismus können zweifelsohne konstruktive Irritationen auslösen, sobald die eigenen Lebenserfahrungen mit den ideologischen Erzählungen des neoliberalen Individualismus abgeglichen werden. Wie die politischen Entwicklungen in vielen gegenwartskapitalistischen Gesellschaften zeigen, können sie jedoch auch Anknüpfungspunkte für eine professionalisierte rechte Polit-Elite abgeben. Diese reagieren auf die Verunsicherungen und Zukunftsängste, die in weiten Teilen der Bevölkerung mit den ökonomischen, sozialen und kulturellen Umbrüchen einhergehen, mit dem Angebot unterschiedlich ausbuchstabierter rassistischer, sexistischer und nationalistischer Deutungsmuster. Dass sich alle diskutierten Varianten kritischer politischer Bildung als Gegenaufklärung gegenüber diesen ideologischen Verzerrungen verstehen, muss sicherlich nicht weiter begründet werden. Aus guten

Gründen gehören Konzeptionen der Erzeugung oder Aufrechterhaltung eines kritischen Bürgerbewusstseins zu den derzeitigen Standardzielen der einschlägigen politischen Bildung.

Soziologische und transformative Phantasie
Doch auch der ambitionierteste politikdidaktische Entwurf stößt hier an Grenzen. Mit kritischer politischer Bildungsarbeit alleine lässt sich eine gesellschaftliche Rechtswende nicht kontern. Zu tief wurzelt sie in den gesellschaftlichen Strukturen. Wo aber die Veränderung realer gesellschaftlicher Verhältnisse gefragt ist, kann kritische politische (Bewusstseins-)Bildung einen Beitrag leisten. Zu fragen wäre vor allem, ob die Stabilisierung oder, wo sie bereits durch die Wucht des rechten Populismus beschädigt wurde, die Wiederherstellung der parlamentarischen Demokratie auf kapitalistischer Grundlage ein hinreichendes Ziel darstellt. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis drängt auf eine weitergehende Zielsetzung kritischer politischer Bildung. Wenn ausbeuterische und diskriminierende Macht- und Herrschaftsverhältnisse, wenn ökonomische, soziale und kulturelle Entsolidarisierungsdynamiken und wenn schließlich Fragen einer emanzipativen Praxis zur Überwindung dieser gesellschaftlichen Übel zu Gegenständen kritisch-politischer Bildungsprozesse gemacht werden, weist dies notwendigerweise über die Strukturen und Kulturen der Gegenwartsgesellschaft hinaus. Die Bearbeitung der daraus entstehenden Fragen und Probleme im schulischen Unterricht ist eine komplexe und äußerst anspruchsvolle Aufgabe. Selbstreflexion und Gesellschaftsanalyse müssen ineinandergreifen. Gesellschaftliche Systemgrenzen dürfen keine Denkgrenzen markieren.

Zur Bewältigung dieser Aufgaben dürfte das von hoher Relevanz sein, was der amerikanische Soziologe Charles Wright Mill Soziologische Phantasie genannt hat (Mill [1959] 2016). Mill definiert sie als eine „besondere Art von Verstand", eine Fähigkeit, die den Menschen „hilft, Informationen zu nutzen und Urteilsvermögen zu entwickeln, um ein klares Gesamtbild dessen zu entwickeln, was auf der Welt passiert und was möglicherweise in ihrem eigenen Inneren vor sich geht" (Mill [1959] 2016: 26). Zentral ist die „Einsicht, dass das Individuum seine eigenen Erfahrungen nur verstehen und sein eigenes Schicksal nur beurteilen kann, wenn es in der Lage ist, sich in seiner Epoche zu verorten, und dass es seine eigenen Chancen nur zu erkennen vermag, wenn es sich der Lebenschancen aller unter den gleichen Bedingungen wie es selbst lebenden Individuen bewusst wird" (Mill [1959] 2016: 26 f.). Wie weit der demokratiestabilisierende und gesellschaftsverändernde Anspruch der politischen Bildung auch ausgreifen mag, die Fähigkeit, sich selbst in vorhandenen Gesellschaftsstrukturen verorten zu können und scheinbar individuelle Probleme als klassen-, geschlechts- und

kulturstrukturelle zu erkennen, dürfte auf jeden Fall zu den Kernkompetenzen gehören, die eine auf Mündigkeit zielende Bildungsarbeit vermitteln sollte. Doch nicht nur das. Der soziologischen Phantasie zur Entschlüsselung gegenwärtiger Herrschafts- und Machtstrukturen sowie gesellschaftlicher Funktionsmechanismen sollte eine andere „Phantasie“ zur Seite gestellt werden. Gemeint ist die Bereitschaft gemeinsam und reflektiert über die Gesellschaft des Gegenwartskapitalismus hinauszudenken. Die Förderung einer solchen transformativen Phantasie sollte in der Zielagenda einer kritischen politischen Bildung ihren Platz haben.

Literaturverzeichnis

Abendroth, Wolfgang (1966): „Das Unpolitische als Wesensmerkmal der deutschen Universität“, in: Nationalsozialismus und die deutsche Universität. Universitätstage 1966. Veröffentlichung der Freien Universität Berlin, Berlin: De Gruyter, S. 189–208.

Adorno, Theodor W. (1971) „Erziehung – wozu“. Gespräch im Hessischen Rundfunk, gesendet am 26. April 1968, in: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, hrsg. v. Gerd Kadelbach, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 105–119.

Adorno, Theodor W. (1971): „Erziehung nach Auschwitz“, in: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, hrsg. v. Gerd Kadelbach, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 88–104.

Adorno, Theodor W. (1971): „Erziehung zur Mündigkeit“. Gespräch im Hessischen Rundfunk, gesendet am 26. September 1966, in: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, hrsg. v. Gerd Kadelbach, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 133–147.

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, hrsg. v. Gerd Kadelbach, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1997ff.): Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Gesamte Werkausgabe. Bde.1–20, hrsg. v. Rolf Tiedemann unter Mitw. v. Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (2003a): Kulturkritik und Gesellschaft I. Prismen. Ohne Leitbild, Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Gesamte Werkausgabe, Bde.1–20, hrsg. v. Rolf Tiedemann unter Mitw. v. Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz, Frankfurt/M.: Suhrkamp, Bd. 10.1., Frankfurt/M., Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (2003b): Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe. Stichworte, Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Gesamte Werkausgabe, Bde.1–20, hrsg. v. Rolf Tiedemann unter Mitw. v. Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz, Frankfurt/M.: Suhrkamp.Bd. 10.2., Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (2018): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit, Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Gesamte Werkausgabe, Bde.1–20, hrsg. v. Rolf Tiedemann unter Mitw. v. Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz, Bd. 6, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

J. Hammermeister, *Sinnbilder des Alltagsverstandes*, Bürgerbewusstsein,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42258-5

Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (2003): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Gesamte Werkausgabe, Bde.1–20, hrsg. v. Rolf Tiedemann unter Mitw. v. Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz, Frankfurt/M.: Suhrkamp. Bd. 3, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Aglietta, Michel (2001): A Theory of Capitalist Regulation: The US Experience, London: Verso.

Albert, Mattias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (und TNS Infratest Sozialforschung) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Jugend behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.

Albert, Matthias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (und Kantar Puplic) (2019): Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim: Beltz Verlag.

Allemann-Ghionda, Cristina (1999): „Bildungsreform und Reformpädagogik unter dem italienischen Faschismus: Antagonismus oder Synthese?“, in: Tertium comparationis, 5. Jg., H. 2, S. 163–174.

Altgeld, Wolfgang (2007): „Das Risorgimento (1815–1876)“, in: Wolfgang Altgeld/Rudolf Lill (Hrsg.): Kleine italienische Geschichte, Stuttgart: Reclam, S. 257–370.

Anderson, Perry (1978): Über den westlichen Marxismus, Frankfurt/M.: Syndikat.

Anderson, Perry (2018): Hegemonie. Konjunkturen eines Begriffs. Berlin: Suhrkamp.

Angehrn, Emil (2015): Die Herausforderung des Negativen. Zwischen Sinnverlangen und Sinnentzug, Basel: Schwabe Verlag Basel.

Apitzsch, Ursula (1995): „Gramscis Briefe aus dem Gefängnis: Kritische Theorie der Selbstkonstruktion des Menschen“, in: Antonio Gramsci: Gefängnisbriefe. Briefwechsel mit Giulia Schucht mit einem Vorw. v. Mimma Paulesu Quercioli und einer Einl. v. Ursula Apitzsch, übers. v. Elisabeth Schweiger/Peter Kammerer/Armin Bernhard/Eleonora Beltrani/Ursula Apitzsch, hrsg. v. Ursula Apitzsch/Peter Kammerer/Aldo Natoli und Mimma Paulesu Quercioli, Bd. I, Hamburg/Frankfurt/M., Argument Verlag.

Aulenbacher, Brigitte/Deppe, Frank/Dörre, Klaus/Ehlscheid, Christoph/Pickshaus, Klaus (Hrsg.) (2021): Mosaiklinke Zukunftspfade. Gewerkschaft, Politik, Wissenschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bader, Pauline/Becker, Florian/Dück, Julia/Demirović, Alex (2011): „Die multiple Krise – Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus“, in: Alex Demirović/Julia Dück/Florian Becker/ Pauline Bader (Hrsg.): VielfachKrise. Im finanzdominierten Kapitalismus, Hamburg: VSA, S. 11–28.

Barfuss, Thomas/Jehle, Peter (2014): Antonio Gramsci zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Barth, Armin (2016): Kompetenzorientierung. Konzepte, Kontroversen, Kompetenzraster, München: Cornelsen Schulbuchverlage.

Bauer, Christoph (2013): „Das mündige Subjekt? Zur Aktualität und Notwendigkeit einer kritischen politischen Bildung“, in: Bernd Overwien/Benedikt Widmaier (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 26–34.

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2016): „Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen“, in: Dies. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 3–56.

Benz, Wolfgang (2010): „Faschismus“, in: Ders. (Hrsg.): Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart, Bd. 3, Berlin/New York: De Gruyter Sauer, S. 84–89.
Bernhard, Armin (2005): Antonio Gramscis politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells, Hamburg: Argument Verlag.
Bernhard, Armin (2006): „Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung“, in: UTOPIE kreativ. Diskussion sozialistischer Alternativen, 16. Jg., H. 183, S. 10–22.
Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hrsg.) (2018): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, 2. Neuausg., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Beyme, Klaus von (1991): Theorie der Politik im 20. Jahrhundert. Von der Moderne zur Postmoderne, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Bieling, Hans-Jürgen (2011): Internationale politische Ökonomie. Eine Einführung, 2.Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen/Sahrai, Diana/Scheer, Albert (2013): „Entpolitisierung wider Willen? Anmerkungen zum Spannungsverhältnis von schulischen Social- und Life Skills-Programmen und politischer Bildung“, in: Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring/ Christel Teiwes-Kügler/Jana Trumann (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive, Weinheim: Juventa Verlag, S. 253–275.
Bloch, Ernst (1977): Erbschaft dieser Zeit. Gesamtausgabe in 16 Bde, Bd. 4, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Bochmann, Klaus (1991): „Editorische Vorbemerkung“, in: Antonio Gramsci (Hrsg.): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, Bd. 1, Hamburg: Argument Verlag, S. 7–14.
Bochmann, Klaus (1999a): „Sprache als Kultur und Weltanschauung. Zur Sprachauffassung Antonio Gramscis“, in: Jürgen Erfurt/Falk Seiler (Hrsg.): Lebendige Philologie. Studien zur Soziolinguistik, Gesellschaftstheorie und zur Wissenschaftsgeschichte der Romanistik, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 151–170.
Bochmann, Klaus (1999b): „‚Philologie‘ und ‚Übersetzung‘ als sozialwissenschaftliche Methoden bei Antonio Gramsci“, in: Jürgen Erfurt/Falk Seiler (Hrsg.): Lebendige Philologie. Studien zur Soziolinguistik. Gesellschaftstheorie und zur Wissenschaftsgeschichte der Romanistik, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 171–179.
Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006): Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz: UVK.
Bordiga, Amadeo (1924): „Redebeiträge zum Fünften Weltkongress der Kommunistischen Internationale 1924“, zitiert nach der deutschen Übersetzung, http://www.sinistra.net/lib/bor/art/borkipfwkd.html#u1, (Zugriff am 06.01. 2015).
Bourdieu, Pierre (2010): „Position und Perspektive“, in: Ders. (Hrsg.) (gem. mit Alain Accardo/Gabrielle Balazs/Stephane Beaud/Emmanuel Bourdieu/Sylvian Broccolichi/Patrick Champagne/Rosine Christin/Jean-Pierre Faguer/Sandrine Garcia/Remi Lenoir/Francoise Oeuvrard, /Michel Pialoux/Louis Pinto/Denis Podalydes/Abdelmalek Sayad/Charles Soulie/LoTc J.D Wacquant) (1997): Das Elend der Welt. Studienausgabe, 2. Aufl., Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz, S. 17–20.
Brand, Ulrich (2005): Gegen-Hegemonie. Perspektiven globalisierungskritischer Bewegung, Hamburg: VSA.
Brand, Ulrich (2005): „Hegemonie“, in: Wissenschaftlichem Beirat von attac (Hrsg.): ABC der Globalisierung. Hamburg: VSA, S. 82–83.

Bertolt Brecht (1989–1998): Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, 30 Bde in 32 Teilbde. und ein Registerbd., hrsg. v. Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei und Klaus-Detlef Müller, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Bremer, Helmut (2013): „Gesellschaftsdiagnosen und Gesellschaftskritik: Der Beitrag der Soziologie“, in: Klaus Peter Hufer/ Theo W. Lange/Barbara Menke/Peter Overwien/ Laura Schudoma (Hrsg.): Wissen und Können. Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 193–196.
Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/ Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hrsg.) (2013): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive, Weinheim: Juventa Verlag.
Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Buckel, Sonja (2013): „Welcome to Europe“. Die Grenzen des europäischen Migrationsrechts. Juridische Auseinandersetzungen um das „Staatsprojekt Europa“, Bielefeld: transkript Verlag.
Buckel, Sonja/ Georgi, Fabian/ Kannankulam, John/Wissel, Jens (2014): „Theorie, Methoden und Analysen kritischer Europaforschung“, in: Forschungsgruppe „Staatsprojekt Europa“ (Hrsg.): Kämpfe um Migrationspolitik. Theorie, Methode und Analyse kritischer Europaforschung, Bielefeld: transkript Verlag, S. 15–84.
Bude, Heinz (1994): „Das Latente und das Manifeste: Aporien einer Hermeneutik des Verdachts“, in: Detlef Garz/Klaus Kraimer (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 114–124.
Burke, Peter (2004): Die Geschichte der „Annales“. Die Entstehung der neuen Geschichtsschreibung, Aktual. und um ein Nachw. erw. Neuausg., Berlin: Wagenbach.
Buttigieg, Joseph A. (1991): „Gramscis Methode“, in: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. H. 185, 33. Jg., S. 9–26.
Cox, Robert (1987): Production, Power and Order: Social Forces in the Making of History, New York: Columbia University Press.
Demirović, Alex/Dück, Julia/Becker, Florian/ Bader, Pauline: „Die multiple Krise – Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus“, in: Dies. VielfachKrise. Im finanzdominierten Kapitalismus, Hamburg: VSA.
Detjen, Joachim (2011): „Keine ‚demokratischen Märchenerzählungen‘! Zur Notwendigkeit eines realistischen Bürgerbildes und zur Faszinationskraft des Aktivbürgers als Leitbild für die politische Bildung“, in: Benedikt Widmaier/Frank Nonnenmacher (Hrsg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 125–136.
Dörre, Klaus (2020): In der Warteschleife. Arbeiter*innen und die radikale Rechte, Münster: Westfälisches Dampfboot.
Dülmen, Richard van (1991): „Historische Anthropologie in der deutschen Sozialgeschichtsschreibung. Ein Bericht.“, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Bd. 42, S. 692–709.
Eder, Martin (2021): Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung. Eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Eis, Andreas (2016): „Vom Beutelsbacher Konsens zur ‚Frankfurter Erklärung‘: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung“, in: Benedikt Widmaier/Peter Zorn

(Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 131–139.
Eis, Andreas (2018): „Soziale Kämpfe um politische Alternativen verstehen und gestalten: Hegemoniekritik als Ansatz emanzipatorischer Europabildung!“, in: Andreas Eis/Claire Moulin-Doos (Hrsg.): Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?, Immenhausen: Verlag Barbara Budrich, S. 118–132.
Eis, Andreas/ Hammermeister, Juliane (2017): „Herrschaftskritik und emanzipative Praxis – Hegemonie und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis“, in: Markus Gloe/Tonio Oeftering (Hrsg.): Politische Bildung meets Politische Theorie, Baden-Baden: Nomos, S. 125–141.
Eis, Andreas/Moulin-Doos, Claire (Hrsg.) (2018): Kritische politische Europabildung. Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?, Immenhausen: Verlag Barbara Budrich.
Eis, Andreas/Salomon, David (2014): „Gesellschaftliche Umbrüche und Transformationen des Selbst als Gegenstand der Politischen Bildung und fachdidaktischen Forschung“, in: Dies. (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 5–20.
Eis, Andreas/Salomon, David (Hrsg.) (2014): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Engels, Friedrich/Marx, Karl (1985): Die heilige Familie, in: MEW, Bd. 2, 11. Auflage, Berlin Ost: Dietz Verlag, S. 7–223.
Europa neu begründen (2012): www.europa-neu-begruenden.de (Zugriff am 05.09.2020).
Europäische Kommission (2017): Weißbuch zur Zukunft Europas. Die EU der 27 im Jahr 2025 – Überlegungen und Szenarien, COM (2017) 2025, Brüssel.
Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule, 2., durchges. Aufl., München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
Fiori, Guiseppe (2013): Das Leben des Antonio Gramsci. Eine Biographie, Berlin: Rotbuchverlag.
Fischer, Kurt Gerhard (1968): „Antonio Gramsci – eine notwendige ‚Entdeckung‘“, in: Neue Politische Literatur, 13. Jg., H. 2, S. 352–358.
Forschungsgruppe „Staatsprojekt Europa“ (Hrsg.) (2014): Kämpfe um Migrationspolitik. Theorie, Methode und Analyse kritischer Europaforschung, Bielefeld: transkript Verlag.
Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung (2015): www.sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung (Zugriff am 10.07.2020).
Friedeburg, Ludwig v. (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Friedrichs, Werner/ Lange, Dirk (2012): „Bewusstlose Demokratie? Das Bürgerbewusstsein in der (post-)demokratischen Konstellation der Gegenwart“, in: Tobias Mörschel/Christian Krell (Hrsg.): Demokratie in Deutschland: Zustand – Herausforderungen – Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–70.
Gagel, Walter (1985): „Betroffenheitspädagogik oder politischer Unterricht? Kritik am Subjektivismus in der politischen Didaktik.“, in: Gegenwartskunde, 34. Jg., H. 4, 403–414.
Gagel, Walter (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989, 3., überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gerratana, Valentino (1991): „Einleitung“, in; Antonio Gramsci (1991): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, hrsg. v. Klaus Bochmann, Bd. 1, Hamburg: Argument Verlag, S. 21–41.
Giesecke, Hermann (1973): Didaktik der Politischen Bildung, 8. Aufl., München: Juventa Verlag.
Giesecke, Hermann (1997): Kleine Didaktik des politischen Unterrichts, Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag.
Gill, Stephen (Hrsg.) (1993): Gramsci, Historical Materialism and International Relations, Cambridge: Cambridge University Press.
Gloe Markus/Oeftering, Tonio (Hrsg.): Politische Bildung meets Politische Theorie, Baden-Baden: Nomos Verlag.
Gramsci, Antonio (1956): Briefe aus dem Kerker, übers. v. Harold Teile, Berlin (Ost): Dietz Verlag.
Gramsci, Antonio (1967): Philosophie der Praxis, hrsg. und übers. v. Christian Riechers, Frankfurt/M.: Fischer Paperbacks.
Gramsci, Antonio (1986): Zu Politik, Geschichte und Kultur. Ausgewählte Schriften, hrsg. v. Guido Zamis, Frankfurt/M.: Röderberg-Verlag.
Gramsci, Antonio (1987): Gedanken zur Kultur, hrsg. v. Guido Zamis, Köln: Röderberg-Taschenbuch.
Gramsci, Antonio (1991): Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag, Kultur, hrsg. v. Sabine Kebir, 3. Aufl., Hamburg: VSA.
Gramsci, Antonio (1991–2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, hrsg. v. Klaus Bochmann/Wolfgang Fritz Haug. 10 Bde., Hamburg: Argument Verlag.
Gramsci, Antonio (1992): Briefe 1908–1926. Eine Auswahl, hrsg. v. Antonio A. Santucci, Wien Zürich: Europaverlag.
Gramsci, Antonio (2008). Gefängnisbriefe II. Briefwechsel mit Tatjana Schucht 1926–1930, hrsg. v. Ursula Apitzsch. Hamburg: Argument Verlag.
Greven, Michael Thomas (1994) Kritische Theorie und historische Politik. Theoriegeschichtliche Beiträge zur gegenwärtigen Gesellschaft, Opladen: Leske und Budrich.
Grundmann, Matthias (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie, Konstanz: UVK Universitätsverlang Konstanz.
Gudjons, Herbert (2006): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch, 9., neu bearb. Aufl., Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Guichonnet, Paul (1977): „Der italienische Sozialismus von 1919–1939“, in: Jacques Droz (Hrsg.): Der Sozialismus in Großbritannien, Italien und Deutschland, Frankfurt/M./ Berlin/ Wien: Ullstein-Buch, S. 65–95.
Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
Hall, Stuart (1989ff.): Ausgewählte Schriften, 5 Bde., Hamburg: Argument Verlag.
Hammermeister, Juliane (2011): „Die Sache mit den Schlüsselkompetenzen. Kritische Anmerkungen zum OECD-Kompetenzmodell“, in: Jahrbuch für Pädagogik 2010. Der vermessene Mensch. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung, hrg. v. Martin Dust u.a., Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, S. 87–95.
Hammermeister, Juliane (2016): „Macht und Herrschaftsverhältnisse. Ein blinder Fleck des Beutelsbacher Konsenses“, in: Benedikt Widmaier, Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den

Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 171–178.

Hammermeister, Juliane (2020): „Vom Wunsch zu handeln. Überlegungen zu einer handlungsorientierten Politikdidaktik", in Alexander Wohnig (Hrsg.): Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln – sich einmischen – Flagge zeigen, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 142–151.

Handschell, Tobias (2012): Die Schulpflicht vor dem Grundgesetz. Geschichte der Schulpflicht und ihre verfassungsrechtliche Bewertung vor dem Hintergrund des sogenannten Homeschooling, Baden-Baden: Nomos Verlag.

Haug, Wolfgang Fritz (1991): „Vorwort", in: Antonio Gramsci: Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, hrsg. v. Klaus Bochmann, Bd. 1, Hamburg: Argument Verlag, S. 7–14.

Hausmann, Friederike: „Ich bin ein Sarde mit einer unkomplizierten Psyche. Zum 100 Geburtstag Antonio Gramscis", in: Frankfurter Rundschau. 19.1. 1991.

Heitmeyer, Wilhelm (2012): Deutsche Zustände. Folge 10, Berlin: Suhrkamp.

Heitz, Sylvia (2014): „Partizipative Praxis des Lehrens und Lernens in der Transformationsgesellschaft. Aufbruch im Umbruch", in: Andreas Eis/David Salomon (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 231–252.

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2011–2016): Kerncurricula für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Oberstufe. Online unter: https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/kerncurricula (Zugriff zuletzt am 10. 09. 2021).

Hirsch, Joachim (1990): Kapitalismus ohne Alternative? Materialistische Gesellschaftstheorie und Möglichkeiten einer sozialistischen Politik heute, Hamburg: VSA.

Hirsch, Joachim (1995): Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus, Berlin: Edition ID-Archiv.

Hirsch, Joachim/ Roth, Roland (1986): Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Postfordismus, Hamburg: VSA.

Hirschfeld, Uwe (2015): Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie, Hamburg: Argument Verlag.

Hobsbawm, Eric (2011): Wie man die Welt verändert. Über Marx und den Marxismus, aus dem Engl. v. Thomas Atzert und Andreas Wirthensohn, München: Carl Hanser Verlag.

Hofstetter, Daniel (2017): Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen v. Bildungsentscheidungen beim Übergang v. der Primarstufe in die Sekundarstufe I, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Holzkamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse, http://www.kritischepsychologie.de/texte/kh1992a.html; (Zugriff am 12. 04. 2021).

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus.

Hoppe, Heidrun (1996): Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Opladen: Leske + Budrich.

Horkheimer, Max (1981): „Vorwort zur Neupublikation", in: Ders.: Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze. Frankfurt a. M.: Fischer., S. 7–11.

Horkheimer, Max (2011): „Nachtrag" (zu: Traditionelle und kritische Theorie), in: Ders.: Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze, Frankfurt a. M.: Fischer., 7. Aufl., S. 261–269.

Hufer, Klaus-Peter (2021): „Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee“, in: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 13–24.
Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2017): Schulische Sozialisation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Hungerland, Beatrice/Overwien, Bernd (Hrsg.) (2004): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Hurrelmann, Klaus/ Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 13. überarb. Aufl., Weinheim Basel: Beltz Juventa Verlag.
Jehle, Peter (1994): „Alltagsverstand“, in: Historisch kritisches Wörterbuch des Marxismus, hrsg. v. Wolfgang Fritz Haug, Bd. 1, Hamburg: Argument Verlag, Spalte 162–167.
Jessop, Bob (2007): Kapitalismus, Regulation, Staat. Ausgewählte Schriften, Hamburg: Argument Verlag.
Kant, Immanuel (1995): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Ders.: Werke in sechs Bde, hrsg. v. Rolf Toman, Bd. 6, Köln: Könemann, 162–170.
Kästner, Erich (2004): Sokrates zugeeignet, in: Ders.: Kurz und bündig. Epigramme, 7. Aufl., München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
Kautsky, Karl (1972): Der Weg zur Macht, Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
Kebir, Sabine (1991a): Gramscis Zivilgesellschaft. Alltag, Ökonomie, Kultur, Politik, Hamburg: VSA.
Kebir, Sabine (1991b): Marxismus und Kultur, in: Antonio Gramsci: Ideologie, Alltag, Kultur. hrsg. v. Sabine Kebir, 3. Aufl., Hamburg: VSA, S. 11–19.
Keupp, Heiner/Ahbe, Tomas/Gmür, Wolfgang/Höfer, Renate/Mitzscherlich, Beate/Kraus, Wolfgang/Straus, Florian (2008): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 2. erw. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
Klemm, Klaus (2021): Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Klemm, Ulrich (2004): „Schule als Risikozone. Oder: Warum wir uns unser Schulsystem nicht mehr leisten können“, in: Beatrice Hungerland/ Bernd Overwien (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 241–256.
Knoll, Heiko (2020): „Frank Nonnenmachers schulpraktische Wirkung“, in: Alexander Wohning (Hrsg.): Politische Bildung als politisches Engagement, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 169–187.
Kröber, Günter (1976): „Determinismus“, in: Georg Klaus, Manfred Buhr (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch, 2 Bde., Bd. 1, Leipzig: Verlag das europäische Buch, S. 263–267.
Labriola, Antonio (1974): Über den historischen Materialismus. Hrsg. v. Anneheide Ascheri-Osterlow und Claudio Pozzoli, Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
Lange, Dirk (2002): Die Alltagsgeschichte in der historisch-politischen Didaktik. Zur politischen Relevanz alltagsorientierten Lernens, Online Ressource, Berlin Freie Universität,

Dissertation 2002; (MyCoRe-ID: FUDISS_thesis_000000000677). (Zugriff am 11. 03. 2017).
Lange, Dirk (2003): Politische Alltagsgeschichte. Ein interdisziplinäres Forschungskonzept im Spannungsfeld von Politik- und Geschichtswissenschaft, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
Lange, Dirk (2004): Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens, Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag.
Lange, Dirk (2007a): „Politik im Alltag" in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.): Strategien der Politischen Bildung. Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 2, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 108–114.
Lange Dirk (2007b): „Politik-Sinn-Bildung. Das Bürgerbewusstsein als Diagnose- und Planungsinstrument", in: Polis, 11. Jg., H. 2, S. 7–9.
Lange, Dirk (2008): „Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung", in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, 57. Jg., H. 3, S. 431–439.
Lange, Dirk (2009): „Migrationspolitische Bildung. Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft", in: Dirk Lange / Ayca Polat (Hrsg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Bd. 101, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 162–175.
Lange, Dirk (2010): „Bürgerbewusstsein in der Globalisierung – Der mündige Weltbürger als Leitbild der Politischen Bildung", in: Gerd Steffens/ Benedikt Widmaier (Hrsg.): Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Poltische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 165–178.
Lange, Dirk (2011): „Bürgerbewusstsein empirisch – Gegenstand und Methoden fachdidaktischer Forschung zur Politischen Bildung" in: Dirk Lange / Sebastian Fischer (Hrsg.): Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung, Schwalbach /Ts.: Wochenschau Verlag, S. 12–21.
Lange, Dirk (2016): „Das Bürgerbewusstsein wandelt sich in Lernprozessen und ist durch die Politische Bildung zu aktivieren", in: Kerstin Pohl (Hrsg.): Positionen der Politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 336–353.
Lange, Dirk/ Onken, Holger/ Slopinski, Andreas (2013): Politisches Interesse und Politische Bildung. Zum Stand des Bürgerbewusstseins Jugendlicher und junger Erwachsener, Wiesbaden: Springer VS.
Lanz, Stephan (2016): „Religiöser metropolitaner Mainstream. Zum gegenwärtigen Verhältnis zwischen Stadt, Religion und Neoliberalismus", in: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 46. Jg., H. 1; S. 15–33.
Lebuhn, Henrik/Schmidt, Dorothea (20216): „Editoral: Religion, Politik und Ökonomie", in: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 46. Jg. H. 1, S. 2–11.
Lefebvre, Henri (1977): „Grundrisse einer Soziologie der Alltäglichkeit", in: Ders.: Kritik des Alltagslebens, hrsg. v. Dieter Prokop, Bd. 2 Kronberg/Ts.: Athenäum Verlag.
Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld: Transcript.

Lill, Rudolf (2002): „Das faschistische Italien“ (1919/22–1945), in: Wolfgang Altgeld/ Rudolf Lill (Hrsg.): Kleine italienische Geschichte, Stuttgart: Reclam, S. 371–402.

Lipietz, Alain (1989): Nach dem Ende des „Goldenen Zeitalters“. Regulation und Transformation kapitalistischer Gesellschaften, Hamburg: Argument Verlag.

Lipietz, Alan (1992): „Vom Althusserismus zur ‚Theorie der Regulation‘“, in: Alex Demirovic/Hans Peter Krebs/Thomas Sablowski (Hrsg.): Hegemonie und Staat. Kapitalistische Regulation als Projekt und Prozess, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 9–54.

Lösch, Bettina (2013): „Ist politische Bildung per se kritisch?“, in: Bernd Overwien/ Benedikt Widmaier (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung: Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 171–180.

Lösch, Bettina/Eis, Andreas (2018): „Politische Bildung“, in: Armin Bernhard/Lutz Rothermel/Manuel Rühle (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, 2. Neuaus., Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 506–521.

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (2010): „Einleitung“, in: Dies. (Hrsg.), Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 7–10.

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Lyotard, Jean-François (1994): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, hrsg. v. Peter Engelmann, 3. unv. Neuaufl., Wien: Passagen Verlag.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens, Frankfurt/M., Suhrkamp Verlag.

Marcuse, Herbert (1967): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft, übers. v. Alfred Schmidt, Neuwied: Luchterhand.

Martin, Dirk/ Wissel, Jens (2015): „Fragmentierte Hegemonie. Anmerkungen zur gegenwärtigen Konstellation von Herrschaft“, in: Dirk Martin/Susanne Martin/Jens Wissel (Hrsg.). Perspektiven und Konstellationen kritischer Theorie, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 220–238.

Marx, Karl (1972): „Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte“, in: MEW, Bd. 8, Berlin/ Ost: Dietz Verlag, S. 111–207.

Marx, Karl (1986): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, in: MEW, Bd. 23, Berlin/ Ost: Dietz Verlag.

Marx, Karl (1990): „Thesen über Feuerbach“., in: MEW, Bd. 3, Berlin/Ost: Dietz Verlag, S. 5–7.

Massing, Peter (1995): „Wege zum Politischen“, in: Peter Massing/Georg Weißeno (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung, Opladen: Leske + Budrich, S. 61–98.

Massing, Peter (1996): „Einführung: Lebenswelt und Politik“, in: Gotthard Breit/Peter Massing (Hrsg.): Lebenswelt und Politik, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 7–16.

Maus, Ingeborg (1992): Zur Aufklärung der Demokratietheorie. Rechts- und demokratietheoretische Überlegungen im Anschluss an Kant, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis, Hamburg, Argument Verlag.

Mayo, Peter (2015): Hegemony and Education under Neoliberalism. Insights from Gramsci, New York/London: Routledge.

Merkens, Andreas (2002): „Ideologie, Kritik und Bildung“, in: Das Argument 246, 44. Jg., H. 3, S. 339–353.

Merkens, Andreas (2004): „Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis“, in: Ders. (Hrsg.). Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader, Hamburg: Argument Verlag, S. 6–46.
Merkens, Andreas (2007a): „Die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig machen. *Gegenh*egemonie, politische Bildung und Pädagogik bei Antonio Gramsci“, in: Andreas Merkens/ Victor Rego-Diaz (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Hamburg: Argument Verlag, S. 157–174.
Merkens, Andreas (2007b): „Hegemonie, Führung und pädagogisches Verhältnis. Mit Gramsci über Foucault hinaus.“, in Christina Kaindl (Hrsg.): Subjekte im Neoliberalismus. Kritische Wissenschaften Bd. 2, Marburg: BdWi-Verlag, S. 195–210.
Merkens, Andreas (2010): „Hegemonie, Staat und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis“, in: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische Politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 193–204.
Merkens, Andreas/Diaz, Victor Rego (Hrsg.) (2007): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Argument Sonder-Bd. Neue Folge AS 305. Hamburg: Argument Verlag.
Meyer, Thomas (2010): Was ist Politik? Wiesbaden, 3. aktual. und erg. Ausg., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Mill, Eric Wright ([1959] 2016): Soziologische Phantasie. Wiesbaden: Springer VS.
Mörschel, Tobias/ Krell, Christian (Hrsg.) (2012): Demokratie in Deutschland: Zustand – Herausforderungen – Perspektiven, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–70.
Neckel, Sighard (2008): Flucht nah vorn. Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft, Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
Negt, Oskar (1981): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, 3. Aufl., überarb. Neuausg., Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
Neubert, Harald (2001): Antonio Gramsci: Hegemonie – Zivilgesellschaft – Partei. Eine Einführung, Hamburg: VSA.
Nonnenmacher, Frank (1984): Politisches Handeln von Schülern. Eine Untersuchung zur Einlösbarkeit eines Postulats der politischen Bildung, Weinheim/Basel: Beltz.
Nonnenmacher, Frank (1996a): „Grundlagen eines ganzheitlichen Verständnisses von Lernprozessen in der Schule“, in: Ders. (Hrsg.): Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag S. 11–30.
Nonnenmacher, Frank (1996b): „Sozialkunde – vom Schulfach zum Lernbereich“, in: Ders. (Hrsg.): Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag, S. 182–197.
Nonnenmacher, Frank (1996c) (Hrsg.): Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Nonnenmacher, Frank (2009): „Politische Bildung in der Schule. Demokratisches Lernen als Widerspruch im System“, in: Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung, hrsg. v. Armin Bernhard u. a., Frankfurt/M.: Peter Lang GmbH, S. 269–279.
Nonnenmacher, Frank (2010): „Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts“, in: Bettina Lösch/Anfreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 459–470.

Nonnenmacher, Frank/Widmaier, Benedikt (2011): „Active Citizenship und Citizenship Education – Internationale Anstöße für die Politische Bildung. Zur Einführung“, in: Dies (Hrsg.): Active Citizenship und Citizenship Education – Internationale Anstöße für die Politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 5–12.

Niggemann, Jan (2022): Der diskrete Charme der Autorität? Elemente pädagogischer Autorität und Autorisierungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Nyssen, Elke (1995): „Schule als Institution: Bildung für Alle?“, in: Dies./Bärbel Schön (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 101–153.

Opratko, Benjamin (2014): Hegemonie. 2. überar. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Overwien, Bernd/Widmaier, Benedikt (2013): „Was heißt heute Kritische Politische Bildung?“, in: Dies. (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 17–25.

Pandel, Hans-Jürgen (1999): „Alltagsorientierung“, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 227–231.

Passolini, Pier Paolo (1998): Freibeuterschriften. Die Zerstörung der Kultur des Einzelnen durch die Konsumgesellschaft, neu hrsg. v. Peter Kammerer, Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.

Petrik, Andreas (2011): „Das Politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertebezogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel ‚politische Grundorientierung‘“, in: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 69–93.

Reh, Sabine/Bühler, Patrick/Hofmann, Michèle/Moser, Vera (2021): „Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems“, in: Dies. (Hrsg.): Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7–28.

Rehmann, Jan (2008): Einführung in die Ideologietheorie, Hamburg: Argument Verlag.

Riechers, Christian (1970): Antonio Gramsci. Marxismus in Italien, Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.

Riegel, Christine (2012): Intersektionalität und Jugendforschung. URL: http://www.portal-intersektionalität.de; (Zugriff am 12. 08. 2021).

Rolff, Hans Günter (1980): Sozialisation und Auslese durch die Schule, 9. übera. Aufl., Heidelberg: Quelle und Meyer.

Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne, Frankfurt/M: Suhrkamp.

Rutter, Sabrina (2021): Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Ansätze und Möglichkeiten. zur Bearbeitung v. Bildungsungleichheit, Wiesbaden: Springer VS.

Salomon, David (2014): „Postdemokratie? Postpolitik? Zur Demokratietheorie (in) der Politischen Bildung“, in: Andreas Eis/David Salomon (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 58–76.

Sander, Wolfgang (1997): „Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme“, in: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 5–45.

Schmidt, Manfred G. (2000): Demokratietheorien. Eine Einführung, 3. Aufl., Opladen: Leske+Budrich.
Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts, Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
Schmitt, Sophie (2017): Jenseits des Hängemattenlandes. Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Sicht von Jugendlichen. Eine Rekonstruktion ihrer Orientierungen und ihre Bedeutung für die Politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin: Berliner Taschenbuch-Verlag.
Seyfert, Robert (2011): Das Leben der Institutionen: Zu einer Allgemeinen Theorie der Institutionalisierung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
Solty, Ingar (2016): „Markt-Religion. Die Genealogie neoliberaler Religiosität in den USA“, in: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 46 Jg., H. 1, S. 35–56.
Steffens, Gerd (2011): „Politische Bildung in einer Welt der Umbrüche und Krisen“, in: Wolfgang Sander/Annette Scheunpflug (Hrsg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 385–398.
Steinert, Heinz (1998): Kulturindustrie, Münster: Westfälisches Dampfboot.
Sternfeld, Nora (2009): Das Pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien/Berlin: Turia + Kant.
Süß, Rahel Sophia (2015): Kollektive Handlungsfähigkeit. Gramsci – Holzkamp – Laclau/ Mouffe. Wien/Berlin: Turia + Kant.
Taylor, Frederick Winslow (1913/1995): Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung, übers. v. Rudolf Roessler, neu hrsg. und eingel. v. Walter Bungard und Walter Volpert, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
Tegge, Dana (2020): Inklusion als schulischer Transformationsprozess. Möglichkeiten und Grenzen der indikatorengestützten Darstellung des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler und Einzelschulebene, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Thompson, Edward Palmer (1987): Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse. Aus dem Englischen v. Lotte Eidenbenz u. a., 2 Bde., Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Tschirner, Martina (2009): „Das neue Fach ‚Politik und Wirtschaft‘: Citoyen oder Bourgeois?“, in: Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung, hrsg. v. Armin Bernhard u. a., Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 125–135.
Urban, Hans-Jürgen (2013): Der Tiger und seine Dompteure. Wohlfahrtsstaaten und Gewerkschaften im Gegenwartskapitalismus. Hamburg: VSA.
Urban, Hans-Jürgen (2018): „Ausbruch aus dem Gehäuse der Economic Governance. Überlegungen zu einer Soziologie der Wirtschaftsdemokratie in transformativer Absicht“, in: Berliner Journal für Soziologie, 28. Jg., H. 1–2, S. 94–122.
Urban, Hans-Jürgen (2019): Gute Arbeit in der Transformation. Über eingreifende Politik im digitalen Kapitalismus. Hamburg: VSA.
Voß, G. Günter/Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50 (1), S. 131–158.
Votsos, Theo (2001): Der Begriff der Zivilgesellschaft bei Antonio Gramsci, Hamburg: Argument Verlag.

Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, 5. Aufl., Tübingen: J.C.B. Mohr.

Wehling, Hans-Georg (1977): „Konsens a la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch“, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 173–184.

Weißeno, Georg (1995): „Welche Wege zum Politischen werden Referendaren in der Ausbildung vermittelt?“, in: Peter Massing/Georg Weißeno (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung, Opladen: Leske + Budrich, S. 27–60.

Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell, Schriftenreihe Bd. 1016, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): Active Citizenship und Citizenship Education – Internationale Anstöße für die Politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Wohnig, Alexander (2014): „Beteiligung fordern und fördern? Engagement-Lernen in Politik, Gesellschaft und politischer Bildung,“ in: Andreas Eis/David Salomon (Hrsg.): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 213–230.

Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS.

Wolf, Peggy (2011): Gouvernementalität. Kritische Ansätze zur Reflexion des Regiertwerdens am Beispiel des Debattierwettbewerbs *Jugend debattiert*, Frankfurt/M.: Peter Lang.